DIDACTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

S. MARIO GOMEZ



"El estudio de la lengua se extiende a toda la vida del hombre, y se puede decir que nunca acaba".
A. Bello

Portada
"Apoteosis de la lengua".
Obra del maestro Luis A. Acuña.

S. M. GOMEZ

DIDACTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
CENTRO DE ENSEÑANZA DESESCOLARIZADA

Cra. 9a. No. 51-23, Tels.: 255 30 34,
235 71 92, Ext.: 22
Bogotá, D.E. - Colombia

ISBN: 958-631-028-0

A la Universidad Santo Tomás
Primer Claustro Universitario de Colombia
en los inicios de su V Centenario.

A mi madre, maestra infatigable.

A mi esposa, compañera en la misión educativa.

A mi hijo, para que siga los ejemplos de amor al estudio que sus mayores le ofrecemos.

Contenido

PRESENTACION

Esta obra, fruto de largo tiempo de reflexión, investigación y trabajo, desea ser una modesta contribución a la defensa de la lengua española, y, una orientación para los profesores de la misma, primeros y naturales propagadores y defensores del idioma nacional.

Destinada, de manera especial, a quienes se dedican a la instrucción y a la formación de alumnos de bachillerato, ha nacido de una preocupación: la de que casi todas las didácticas de nuestra lengua tratan el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma sólo a nivel elemental o básico, trabajo ciertamente loable pero no suficiente para el desarrollo y enriquecimiento idiomático, cultural y social.

El estudio de la lengua materna, de la lengua nacional, no puede quedarse en sus comienzos. Ya, con mucha razón y acierto, el gran abanderado de la lengua española que fue don Andrés Bello, escribió:

> "Hay muchos que creen que el estudio de la lengua nativa es propio de la primera edad y debe limitarse a las escuelas de primeras letras. Los que así piensan no tienen una idea cabal de los objetos que abraza el conocimiento de una lengua y del fin que deben proponerse estudiándola. El estudio de la lengua se extiende a toda la vida del hombre, y se puede decir que nunca acaba".
>
> (Advertencia sobre el uso de la lengua castellana)

El hecho es que, en la práctica, no obstante reconociendo el valor y la importancia del idioma en su carácter de principal medio de comunicación y de difusión de la ciencia y de la cultura, la "asignatura" español y literatura atraviesa por una crisis, particularmente en nuestros establecimientos de

enseñanza media o secundaria, y es relegada a un segundo, por no decir último plano. Es un hecho también que muchos profesores no están a la altura de las circunstancias, se improvisan y "enseñan" a medias, sin más calificaciones que las de "hablar la lengua" y haber concluido sus estudios secundarios, en un falso supuesto de estar en capacidad de enseñar por haber superado un nivel académico.

Es preciso comprender que una cosa es saber, y otra saber enseñar. No es suficiente el solo estudio de la asignatura para estar en capacidad de dirigir el proceso de su aprendizaje. La falta del componente didáctico hace que, muchas veces, los profesores del idioma nacional, a nivel medio, sean meros "repetidores" de nociones abstractas, simples "lectores" de manuales no digeridos y mucho menos adaptados a los intereses, capacidades y necesidades de sus dirigidos.

A veces, el buen trabajo realizado por los alumnos, en su escolaridad precedente, se queda estancado, se frena por falta de nuevas perspectivas. El impulso dado por buenos maestros, con formación normalista, se pierde por falta de competencia profesional, de habilitación para la docencia de la lengua. Y la consecuencia es que los alumnos no rinden, no progresan, sino que por el contrario se "hastían", toman fastidio a sus clases de español.

Uno de los propósitos de la presente obra es atizar el amor por la propia lengua como condición, "sine qua non", para poderla dispensar con garantía de buenos resultados.

Sin tener la osadía de pretender cubrir todo el camino, conscientes de que el aprendizaje de la lengua trasciende la escuela, a cualquier nivel, queremos, no obstante, avanzar algo más. Deseamos colmar, en parte, una laguna de orientación pedagógica en el tratamiento del idioma, como asignatura, a nivel medio o secundario.

La presente **Didáctica de la lengua española** que, no es un tratado de español, ni una obra de lingüística, se propone, sin mayores pretensiones, además de incentivar el sentimiento afectivo por nuestro idioma patrio, concentrar e integrar, al servicio de los futuros profesores, algunas ideas conocidas, y de algún modo trabajadas, y sugerir un análisis de los diversos componentes humanos y materiales que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua, previo al ejercicio de la docencia de la misma.

Esta obra consta de dos partes, objetos de estudio y de trabajo por parte del estudiante, futuro profesor, y de varios apéndices de carácter informativo.

La primera parte está distribuida así: una unidad preliminar, en la que se establece un marco de referencia que servirá de punto de partida y de enfoque de los contenidos centrales; la hemos titulado "Breves nociones de didáctica general", y nos proponemos con ella facilitar elementos y términos pedagógicos básicos, a intención, especialmente, de quienes no tienen o no han tenido información o instrucción para la docencia. Vienen luego cuatro unidades de estudio sobre la lengua española: "El español como asignatura", (unidad primera), "Objetivos de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española (unidad segunda), "El alumno de español a nivel medio (unidad tercera), y, "El profesor de lengua española" (unidad cuarta). Esta parte tiene una intención motivadora y constituye un llamado a la reflexión, sobre la importancia de nuestro idioma, sobre las finalidades de su estudio, y sobre los elementos humanos que, de manera solidaria, intervienen en la actividad docente-discente.

La segunda parte que en nuestra intención hubiera debido ser, en realidad, la quinta unidad de la primera, ha tenido que ser destacada en razón de su extensión. Se trata de la "Metodología para la enseñanza-aprendizaje de la lengua española". Consta, como la parte primera, de cuatro unidades específicas que analizan por separado los cuatro aspectos de nuestro idioma: el oral, el escrito, el lector y el sistemático. Así pues, los títulos de dichas unidades son los siguientes: "Metodología para la enseñanza de la lengua oral" (unidad primera), "Metodología para la enseñanza de la lengua escrita" (unidad segunda), "Metodología para la enseñanza de la lengua lectora" (unidad tercera), y, "Metodología para la enseñanza de la lengua sistema" (unidad cuarta). Esta segunda parte se propone esclarecer los diversos enfoques que es preciso tener en cuenta en el tratamiento académico de nuestro idioma, y despejar de alguna manera su natural complejidad. Al estudiar por separado los aspectos de la lengua lo hacemos con el propósito de analizarlos de manera consciente y reflexiva, para velar mejor por la unidad de su estructura. En esta parte, como en la anterior, hemos querido definir algunos términos, con el fin de ayudar al enriquecimiento léxico del profesor, en materia tanto pedagógico-didáctica como idiomática.

Al final de cada unidad, dedicamos algunas páginas a ejercicios de autoevaluación y control del aprendizaje. Dichas páginas tienen la intención de

recapitular lo esencial del estudio correspondiente, y su trabajo servirá para tener una síntesis de temas e ideas, que servirá de pauta para una evaluación sumativa y para un examen presencial.

Como complemento, y, a modo de apéndices útiles, hemos colocado varios datos y documentos que, a nuestro juicio, podrán alimentar la mente magistral del profesor.

Conviene que el docente conozca de antemano el panorama de conocimientos y de actividades cuya dirección se le confía. Para ello incluimos aquí "Los programas oficiales de español a nivel medio", actualmente vigentes, y algunos textos o manuales elaborados por diferentes autores, de acuerdo con los programas. Este será el Apéndice A.

El Apéndice B está constituido por documentos nacionales e internacionales referentes a la lengua española. Los incluimos aquí porque nos parece de capital importancia que el profesor los conozca y los haga conocer.

El Apéndice C es una rápida visión sobre la historia de la lengua española, y sobre su expansión geográfica. El título que damos a este apéndice "Visión histórico-geográfica de la lengua española", quiere, por una parte ser una sugerencia para que el profesor tenga una idea panorámica sobre los orígenes, evolución y desarrollo de nuestro milenario idioma, y sobre su implantación en vastas áreas del planeta. Por otra parte indica la necesaria brevedad de su contenido, forzosamente impuesta por los límites de esta obra que no tiene como objetivos principales dichos tópicos.

Incluimos, finalmente, una bibliografía a manera de invitación al estudiante para que, una vez iniciado en el camino de la docencia del idioma, tenga otras fuentes de inspiración y estudio.

Si esta obra logra infundir un mínimo estímulo, a quienes se encuentran empeñados en la noble tarea de difundir, preservar y defender ese precioso patrimonio que es nuestra lengua, nos consideramos ampliamente compensados de los esfuerzos en ella empleados.

S. Mario Gómez

Bogotá, 23 de abril de 1981

OBJETIVOS GENERALES

La presente obra se propone:

1. *Suministrar al alumno de didáctica del español breves datos de didáctica general, ampliar su léxico pedagógico-didáctico, y facilitarle un marco para el enfoque de los elementos que componen el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua española.*

2. *Despertar en los futuros docentes el interés por la lengua española, lengua materna, nacional y oficial, en cuanto asignatura objeto de estudio y de actividad escolar.*

3. *Ayudar al estudiante de didáctica del español en el importante problema de la finalidad del estudio del idioma, es decir, de los objetivos.*

4. *Inculcar a los futuros docentes el espíritu de conocimiento, amor e interés por el alumno, elemento central del proceso enseñanza-aprendizaje.*

5. *Invitar al futuro docente al análisis de su propia persona y personalidad, en cuanto guía y animador de dicho proceso.*

6. *Proporcionar al futuro docente elementos metodológicos para el tratamiento de la lengua española como asignatura.*

7. *Facilitarle elementos materiales para la preparación de sus actividades docentes (programas, bibliografía, etc.).*

PRIMERA PARTE

UNIDAD PRELIMINAR

Objetivos específicos

Realizada la lectura-estudio sobre didáctica general, presentada de manera sintética, el estudiante estará en capacidad de:

1. Dar cuenta de una terminología mínima, pedagógico-didáctica.

2. Identificar los diferentes componentes, humanos y materiales, del proceso enseñanza-aprendizaje.

3. Diferenciar los términos "didáctica" y "metodología".

4. Distinguir los conceptos: *método*, *procedimiento*, *técnicas*, *recursos didácticos*, *formas y sistemas* de enseñanza.

5. Reconocer la importancia del control de aprendizaje como medio para impulsar y verificar la actividad docente-discente.

0. Breves nociones de didáctica general

Antes de abordar el estudio especial de la didáctica de la lengua española, conviene detenerse en un análisis breve de las nociones de la didáctica general, que nos servirá de base y de marco de referencia, para un proceso enseñanza-aprendizaje concreto.

0.1 Concepto de didáctica

La *didáctica,* ciencia pedagógica teórico-práctica, es una disciplina que estudia los diversos componentes, humanos y materiales, que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, con el fin de establecer sus funciones e interrelaciones, y dinamizar el acto docente-discente.

Aunque la didáctica pudiera sugerir, a primera vista, un solo enfoque, una sola dirección: la función magistral (función del profesor), si nos atenemos a la etimología de la palabra griega διδάσκω = "yo enseño", "yo explico", "yo instruyo"[1], es preciso tener en cuenta que dicha función magistral, para ser válida, está condicionada por otra función, la función discente (función del alumno), y por unos objetivos que se sintetizan en una palabra: *aprendizaje*[2].

---

1 Afines al verbo griego διδάσκω tenemos los vocablos: διδάσκαλος = "instructor", "maestro", "preceptor", διδασκαλία = "lección", "instrucción", "enseñanza", y διδάκτικος = apto para enseñar.

2 El aprendizaje es el punto de mira y la razón de ser de la función docente.

Los pedagogos, al considerar la didáctica como ciencia teórico-práctica, le asignan un doble objetivo: material y formal.

Objetivo material: es el conocimiento de los factores o elementos (humanos y materiales) que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Objetivo formal: es la dirección del aprendizaje y la formación del alumno.

Definiciones

De las muchas definiciones de "didáctica", propuestas por los pedagogos, destacamos las siguientes:

> "Doctrina general de la enseñanza escolar, de toda índole, y para todos los niveles" (K. Stöcker)[3].

> "Ciencia que tiene como objetivo específico y formal la dirección del proceso de enseñanza hacia fines inmediatos y remotos, de eficiencia instructiva y formativa" (R. Titone)[4].

> "Disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje" (L. A. de Mattos)[5].

> "La didáctica es ciencia y arte de enseñar. Es ciencia en cuanto investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza, teniendo como base, principalmente, la biología, la psicología, la sociología y la filosofía. Es arte, cuando establece normas de acción o sugiere formas de comportamiento didáctico basándose en los datos científicos y empíricos de la educación; esto sucede porque la didáctica no puede separar *teoría y práctica*" (I. G. Nérici)[6].

3 STOCKER, Karl, *Principios de didáctica moderna*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1964, p. 6.

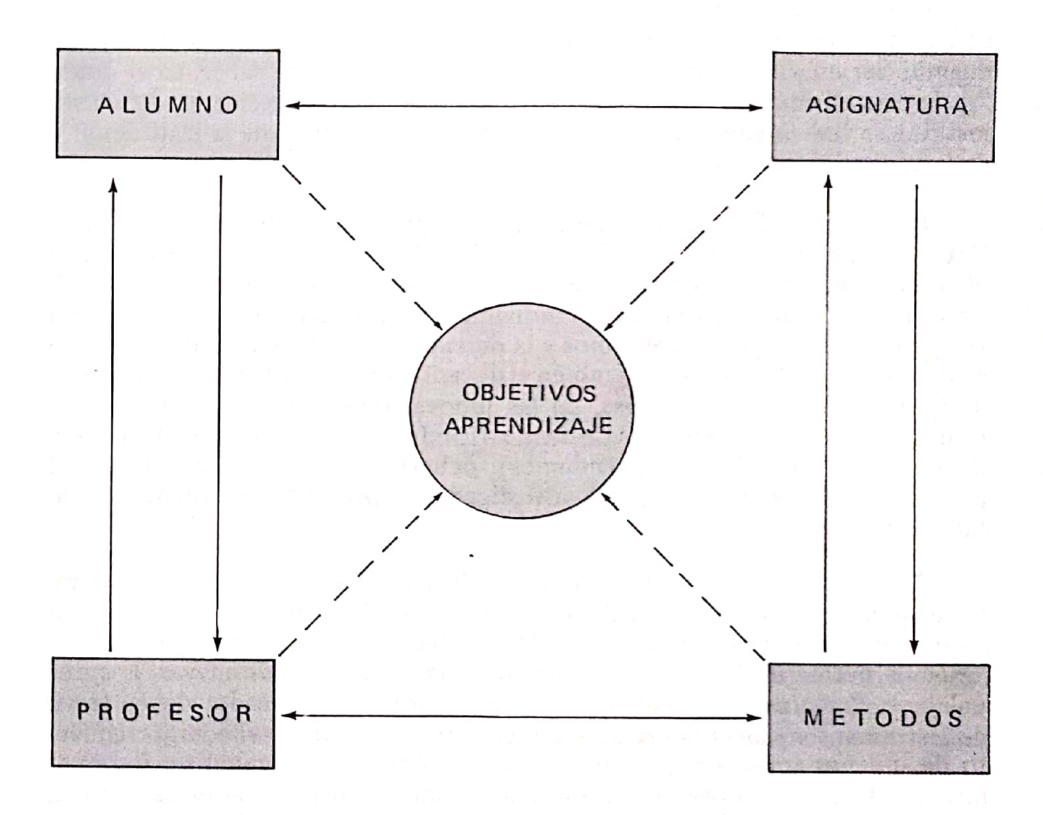
4 TITONE. Renzo, *Metodología didáctica*, Ed. Rialp, S. A., Madrid, 1966, p. 35.

5 MATTOS, Luiz A. de, *Compendio de didáctica general*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1967, p. 27.

6 NERICI, Imídeo G., *Hacia una didáctica general dinámica*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1977, p. 54.

0.2 Contorno de la didáctica

En el esquema que a continuación mostramos podemos observar la complejidad de la didáctica, su contorno, el cual nos da la imagen de un "circuito cerrado", de interrelaciones e interdependencias funcionales.



Alumno, profesor, asignatura, métodos y objetivos, son los cinco componentes de la situación docente-discente que, Luiz A. de Mattos denomina "ámbito de la didáctica", y, Nérici llama "elementos didácticos".

Cada uno de estos elementos tiene su importancia. Una jerarquización de ellos resultaría algo inconveniente, en la práctica, pues en el proceso en-

señanza-aprendizaje ninguno puede faltar por ser partes integrantes y necesarias de la situación pedagógica.

Analicemos rápidamente cada uno de ellos:

El alumno. Según la pedagogía contemporánea, es el centro y sujeto activo del proceso enseñanza-aprendizaje, y, la principal razón de ser del mismo. Ser en vías de maduración, ávido de cultura y de saber, es él quien "da la pauta" de las labores escolares, y, sus intereses y necesidades deben ser instruidas "adivinadas", si se quiere, por los responsables de la institución y de la educación.

El profesor. Es el guía y animador del proceso enseñanza-aprendizaje. Debe ser maduro en su personalidad y calificado en sus conocimientos, tanto científicos como psicológicos. No es el "sabelotodo" que disimula sus deficiencias con "autoritarismo", ni el individuo "inaccesible" que sólo sabe para él y, a menudo, deja a sus alumnos a la deriva. En la actividad pedagógica, no sólo aprende el alumno, sino también el docente (de las pautas de los alumnos, de la evolución de las ciencias, de las innovaciones metodológicas), por lo cual aquella célebre frase de Comenio (fundador de la didáctica) "docendo docemur" (enseñando aprendemos), debería ser su constante divisa. El profesor debe ser un infatigable investigador y productor de nuevas orientaciones.

Las asignaturas. Son el contenido seleccionado de la cultura y programado para el trabajo escolar. Alimento intelectual, dosificado y adaptado al ambiente en que viven los alumnos. Mattos las llama "reactivos culturales" y "medios necesarios" para la formación de las generaciones nuevas. Las dos palabras, "*reactivos*" y "*medios*" tienen un hondo significado: deben servir de instrumentos que hagan reaccionar, es decir, transformar el comportamiento de quienes aprenden; pero no deben ser considerados como un fin en sí mismas. Tanto los profesores como los alumnos, deben captar estos matices, para que la labor académica no degenere en el cansancio, el aburrimiento o la rutina.

Los métodos. Son los caminos, correctamente trazados y oportunamente seguidos, para lograr determinados propósitos y objetivos. Los métodos son absolutamente necesarios para una labor eficaz. No deben confundirse con los manuales de clase, ni están estrictamente definidos. Los buenos

métodos deben estar acordes con las circunstancias, pues pueden dar un resultado óptimo en algunos casos y no en otros. Es la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje la que los determina, y, a cuyo servicio deben ponerse.

Los objetivos. Si observamos el esquema anterior, están destacados como el blanco al que se debe apuntar el fin del proceso docente-discente: el aprendizaje. Los objetivos son los propósitos tanto de profesores como de alumnos. No logra dichos objetivos el profesor que "sólo enseña por enseñar", como tampoco los logra el alumno que "sólo estudia por estudiar", sino el profesor que enseña a aprender, y, el alumno que aprende a aprender. Por eso la palabra fundamental que sintetiza los objetivos es el *aprendizaje*[7].

0.3 Orígenes de la didáctica científica

El término "didáctica" lo encontramos, por primera vez, en el siglo XVII, en la obra *Principales aforismos didácticos*, del pedagogo alemán Wolgang Ratke, precursor de la didáctica científica, cuyas ideas fueron recogidas por el educador de origen checo Juan Amos Comenio (1592-1670).

Comenio, considerado como "padre de la pedagogía moderna" y "fundador de la didáctica", publicó en 1657 su obra fundamental: *Didáctica magna* en la que predomina el concepto de la finalidad de la enseñanza, es decir, el aprendizaje.

De esta obra, en la que su autor definió la didáctica como "artificio universal de enseñar todo a todos, de un modo cierto, rápidamente y con solidez", dijo el famoso psicólogo Jean Piaget: "Al escribir su *Didáctica magna*, Comenio contribuyo a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza, como disciplinas autónomas".

7 Cada uno de los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje responde a una pregunta pedagógica:
- ¿Quién aprende? . . . . el alumno
- ¿Con quién aprende? . . . . el profesor
- ¿Qué cosa aprende? . . . . las asignaturas
- ¿Cómo las aprende? . . . . los métodos
- ¿Para qué aprende? . . . . los objetivos

0.4 Clases de didáctica

Comenio dividió la didáctica en tres partes:

— La *matética*, correspondiente al alumno, que aprende;
— la *sistemática*, la que se refiere a las materias y los objetivos;
— la *metódica*, la que trata de la manera de enseñar, del acto docente.

Posteriormente se ha empleado otra división:

— *Didáctica general*, la que estudia los principios y normas que regulan todo el proceso enseñanza-aprendizaje, trata de problemas que son comunes a todas las asignaturas y examina los diversos métodos, tanto antiguos como modernos.

— *Didáctica especial*, como su nombre lo indica tiene un campo más concreto y limitado. Estudia los principios específicos de la instrucción y del aprendizaje, en circunstancias particulares. Considera los problemas, programas, medios auxiliares, etc., correspondientes a una asignatura en particular.

Una tercera división, más reciente, es la mencionada por el pedagogo español J. Fernández Huerta[8].

— *Didáctica diferencial*, la que atiende a las diversas peculiaridades de sexo, tipo, región, cultura, ambiente, edad, etc.

— *Didáctica correctiva*, la que busca la rectificación de hábitos y defectos discentes, mediante pruebas analíticas y diagnósticas.

— *Didáctica normalizada*, la que "sólo se da por satisfecha cuando ha logrado resultados, de acuerdo, no con la aptitud presente, sino con la capacidad evolutiva de cada sujeto".

0.5 Didáctica y otras ciencias

Aunque la didáctica es considerada como ciencia autónoma, guarda estrechas relaciones con otras ciencias.

8 FERNANDEZ HUERTA, J., "Didáctica" en *Diccionario de pedagogía Labor*, Ed. Labor S. A., 2a. Ed., Barcelona, 1970.

En un contexto amplio, se considera como parte de la pedagogía general, por cuanto los métodos que se emplean en el proceso enseñanza-aprendizaje dependen del concepto que se tenga de la educación. Como en el árbol hay raíces, tronco y savia que sostienen y vivifican las hojas, éstas a su vez son órganos útiles para su respiración y ornamento, así en la educación, la pedagogía da solidez a la enseñanza, y ésta, a su vez, contribuye a hacer de aquélla una realidad con su vitalidad.

Por otra parte, siendo el proceso docente-discente una interacción de personas (profesores-alumnos), la didáctica tiene gran afinidad con la psicología, en sus diversas ramas, y con la psicopedagogía en particular.

Además, el vasto campo de conocimientos científicos y culturales, obliga al didacta a relacionarse con la ciencia y la cultura[9].

0.6 Didáctica y metodología

0.6.1. Confusión de términos

Algunos consideran como sinónimos estos dos términos. Otros piensan que la metodología es una parte de la didáctica. Otros, finalmente, ven en la didáctica una parte de la metodología. Tal confusión terminológica aparece en el campo bibliográfico, cuando vemos títulos como "Didáctica de la historia", "Metodología para la enseñanza de la historia", "Didáctica y metodología de las ciencias naturales", etc., etc.

Para tratar de clarificar este asunto podemos simplemente acudir a la confrontación de las definiciones respectivas:

"Didáctica es la disciplina pedagógica. . . ciencia y arte de la enseñanza".

"Metodología es la parte de la lógica que estudia el método como camino que sirve para llegar a la verdad".

9 "La didáctica no puede caminar aislada en el vasto campo de los conocimientos pedagógicos y científicos en general. No puede lanzarse a resolver sus problemas prescindiendo de las demás ciencias. De ahí que hunda sus raíces en. . . las ciencias en general. . . en la lógica y metodología, la ética, la pedagogía. . . la antropología, la sociología. . . la psicología, la psicosociología. . . la administración escolar, la organización escolar. . .". Eliseo Lavara.

Digamos, de una vez, que se trata de dos ciencias distintas pero no antagónicas sino más bien complementarias. Como vimos antes (0.5) la didáctica se relaciona con otras ciencias entre las cuales está la metodología. Por otra parte, entre los elementos del contorno didáctico (0.2) figuran los métodos.

Algunos autores, alemanes especialmente, han tratado de resolver el problema con la introducción del término *metódica* (alemán 'methodik') para indicar con él la parte de la didáctica que se refiere a los métodos. Otros autores hablan explícitamente de "metodología didáctica" o de "métodos didácticos".

Conviene aclarar un poco más los conceptos de *método*, *metodología*, y *método didáctico*.

0.6.2. Método

La palabra método se deriva de dos palabras grigas: *μετά* o *μεθ'* conforme a, según, por, con. . ., y *ὁδός* camino, dirección, manera, procedimiento, sistema.

Se entiende pues, por método, el camino o sistema que se sigue intencionalmente para el logro de algún objetivo.

Clasificación de métodos:

Los métodos suelen clasificarse en *lógicos, psicológicos y didácticos.*

Métodos lógicos. Son aquellos que utilizan la filosofía y las ciencias, para la investigación y el descubrimiento de la verdad. Se sirven de la inducción, la deducción, el análisis y la síntesis[10]. Son los métodos propios de inteligencias desarrolladas y maduras, como filósofos, científicos, letrados, pensadores, en general.

Métodos psicológicos. Son los que llevan una investigación, del plano del objeto (verdad), al plano del sujeto (aprendiz), teniendo en cuenta su

10 Como veremos más adelante (0.6.5) se consideran dos métodos generales: la inducción y la deducción. El análisis y la síntesis serían "procedimientos" correspondientes a los anteriores. Esto con el fin de organizar y simplificar la terminología.

edad, mentalidad, sexo, diferencias individuales, medio, etc. Se basan, por lo tanto, en el conocimiento, la observación y la comprensión de los seres humanos en cuanto tales.

Métodos didácticos. Son los que tienen en cuenta, tanto la lógica de los conocimientos, como la actitud de los educandos. Por consiguiente son una mezcla de los métodos anteriores, y, reciben el apelativo de "métodos psicopedagógicos".

0.6.3. Metodología

La metodología, como hemos visto, estudia el camino o caminos que sirven para llegar al conocimiento de la verdad. Se puede llegar al conocimiento de la verdad por varios caminos:

Por medio de la investigación y del descubrimiento personales (se habla entonces del "método heurístico" —del griego *εὑρίσκω* = yo descubro, yo encuentro);

por medio de la indicación de otros (profesores) que señalan el camino (se habla entonces del "método didáctico" —del verbo *διδάσκω* = yo enseño—),

una tercera modalidad de adquisición de la verdad, ya descubierta por otros, y, presentada por medio de signos, textos o manuales; son los llamados "métodos de estudio".

Podemos distinguir, teóricamente, una metodología pura, una metodología científica (basada en un conjunto de procedimientos empíricos-racionales, que con rigor lógico tiende a la adquisición de un saber), y, una metodología estrictamente pedagógica, la metodología didáctica (que atiende, por una parte, a la lógica de la materia estudiada, y, por otra, a la psicología del individuo que la aprende).

La adquisición de un conocimiento y su transmisión deberían ser idénticos, pero la práctica demuestra que en realidad no lo son, por cuanto existen muchas variables en el aprendizaje en el cual entran en juego condiciones peculiares de los aprendices.

0.6.4. Método didáctico

Ponemos especial énfasis en esta noción como factor fundamental de la función docente, y, condición importante para el logro de objetivos concretos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

El método didáctico o método de enseñanza, consiste en la conjugación inteligente de los diversos caminos e instrumentos que sirvan a los profesores para dirigir el proceso de enseñanza, y, a los alumnos para alcanzar la meta, es decir, el aprendizaje.

Se ha dicho que enseñar es "hacer aprender metódicamente". Tal afirmación conlleva la gran complejidad de la función magistral que, como ya lo hemos insinuado, debe desarrollarse en el doble enfoque de la lógica de los conocimientos estudiados y de las capacidades peculiares de quienes los aprenden.

Para comprender mejor la esencia del método didáctico sintetizamos aquí algunas ideas expuestas por el prestigioso pedagogo brasileño Luiz Alves de Mattos:

Definición: "Método didáctico es la organización racional y práctica de los recursos y procedimientos del profesor, con el propósito de dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados previstos y deseados, esto es, de conducir a los alumnos desde el no saber nada hasta el dominio seguro y satisfactorio de la asignatura. . ."

Principios fundamentales: el ilustre pedagogo señala cinco principios que deben regir el método didáctico, a saber:

a) principio de finalidad
b) principio de ordenación
c) principio de la adecuación
d) principio de la economía
e) principio de la orientación[11].

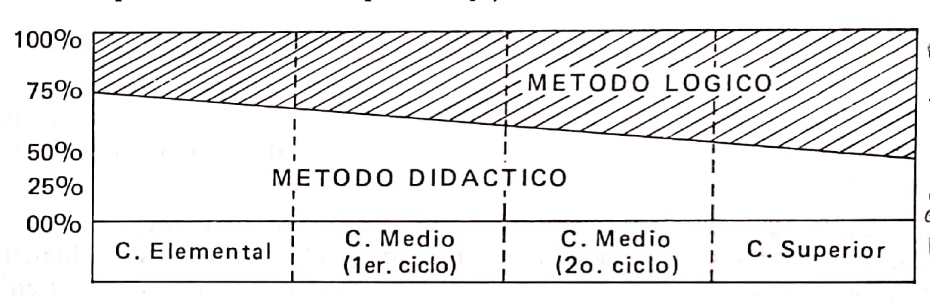
11 El "principio de la finalidad". . . "apunta a realizar objetivos educativos, concebidos nítidamente y siempre mantenidos en foco en la conciencia del profesor y de los discípulos. . ."

El "principio de la ordenación". . . "supone la disposición ordenada de los datos de la materia, de los medios auxiliares y de los procedimientos, en progresión bien calculada para llevar el aprendizaje de los alumnos al resultado deseado con seguridad y eficacia".
El "principio de la adecuación". . . "procura adecuar los datos de la materia a la capacidad y a las limitaciones reales de los alumnos a quienes se aplica. . ."
El "principio de la economía". . . "procura cumplir sus objetivos de la manera más rápida, fácil y económica, evitando desperdicios de tiempo, materiales y esfuerzo, tanto de los alumnos como del profesor".
El "principio de la orientación". . . "procura dar a los alumnos una orientación segura, concreta y definida para que aprendan eficazmente todo aquello que deben aprender. MATTOS, Luiz A. de, *Compendio de didáctica general*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1967, p. 82.

Elementos básicos: considera Mattos, como elementos básicos del método didáctico, los siguientes:

a) lenguaje didáctico,
b) medios auxiliares y materiales didácticos,
c) acción didáctica[12].

Mattos hace una comparación entre el "método lógico" y el "método didáctico", explica los contrastes (por cuanto el primero es una estructuración científica, propia de inteligencias maduras, capaces de procedimientos rigurosos, y, el segundo es menos rígido y más adaptado a las capacidades de seres en vías de maduración), y, muestra gráficamente, su necesaria complementación en el proceso enseñanza-aprendizaje, así:



12 "El lenguaje es el medio necesario de comunicación, dilucidación y orientación de que se vale el profesor para guiar a los alumnos en su aprendizaje. Los medios auxiliares y el material didáctico son el instrumental de trabajo que profesor y alumnos necesitan emplear para ilustrar, demostrar, concretar, aplicar y registrar lo que se ha aprendido. La acción didáctica activa el estudio mediante tareas, ejercicios, debates, demostraciones y otros trabajos realizados en clase", (o fuera de clase). *Op.cit.*, p. 83.

Observamos que, a cualquier nivel del proceso, existe una mayor o menor dosificación de los métodos; que a medida que los alumnos avanzan sus "perspectivas mentales" se amplían; que la acción propiamente didáctica va disminuyendo (aunque nunca totalmente) progresivamente dando más campo a las actividades del alumno.

En la práctica, en situación docente-discente, el profesor *enseña*, unas veces, otras *hace investigar*, otras, finalmente *hace estudiar*, a sus alumnos.

El meollo del método didáctico está en la adaptación, dosificación y progresión de los conocimientos, los cuales deben estar más en función de lo que los alumnos deben aprender que de lo que el profesor sabe.

0.6.5 Métodos. Procedimientos. Formas. Técnicas. Recursos. Sistemas

En el empleo de los términos: métodos, procedimientos, formas, técnicas, recursos, sistemas, etc., ha existido también cierta confusión debido, quizá a la polivalencia de la palabra "método", y a la interrelación de los diversos conceptos afines.

Tanto en el uso oral, como en los textos escritos, encontramos, aquí y allá, expresiones tales como: "método inductivo", "procedimiento inductivo", "método deductivo", "procedimiento deductivo", "método analítico", "procedimiento analítico", "método sintético", "procedimiento sintético", "método interrogativo", "procedimiento interrogativo", "técnica interrogativa", "forma interrogativa", "método expositivo", "procedimiento expositivo", "técnica expositiva", "forma expositiva", "método Freinet", "técnica Freinet", "sistema Freinet", "método Decroly", "método Montessori", "métodos audiovisuales"... etc., etc.

No han faltado los esfuerzos por unificar criterios y establecer una uniformidad terminológica; muchos autores han elaborado sistemas de clasificación de métodos. Algunos han querido simplificar la cuestión afirmando que todos los términos mencionados son sinónimos.

Creemos nosotros que, aunque, en la dinámica de su utilización, en el acto docente, es difícil demarcar sus límites por no seguir una ordenación lógica ni cronológica, y por hallarse en una constante e íntima mezcla, conviene, no obstante, aclarar y coordinar los aspectos conceptuales para una mejor comprensión y utilización racional de tales términos.

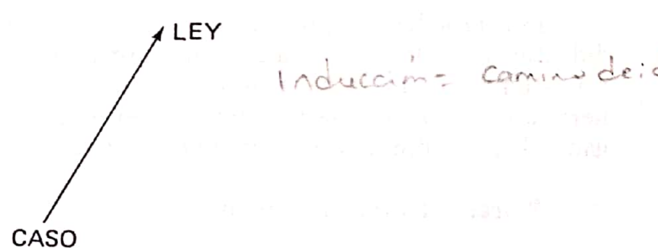
Vamos, pues, a estudiar brevemente cada uno de los diversos términos o aspectos metodológicos con el fin de concretar su valor preciso.

0.6.5.1 Métodos

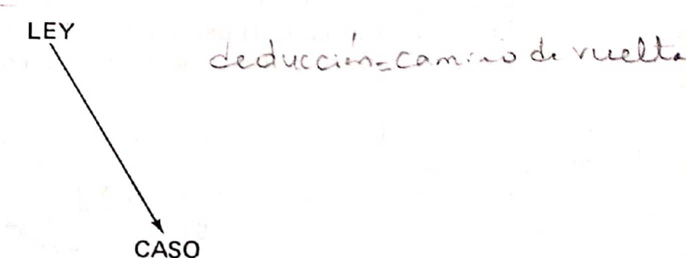
Ya lo hemos dicho, anteriormente, que los "métodos" son los "caminos" que se siguen para la enseñanza, la investigación o el estudio.

En cualquiera de dichas actividades encontramos dos caminos o "métodos generales": la *inducción* y la *deducción*.

La *inducción*, o "método inductivo", es el *camino de ida*, progresión de lo particular o singular hasta la formulación de principios, normas o leyes generales.

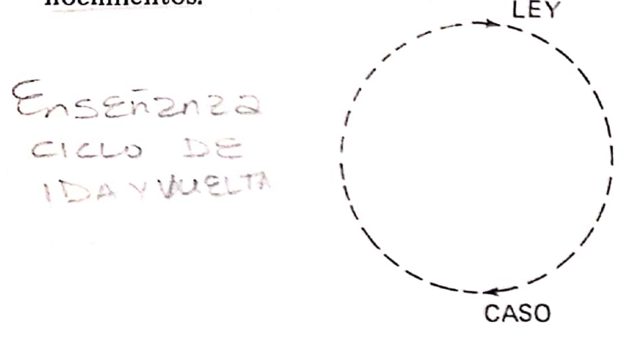


La *deducción*, o "método deductivo", es *camino de vuelta*, progresión de algo general (principio, norma, ley) hasta la conclusión o la aplicación a casos singulares o particulares.



Son dos caminos contrarios pero no contradictorios. No pueden ser considerados como excluyentes. Hay asignaturas, o momentos del proceso enseñanza-aprendizaje, que sugieren la utilización, más acentuada de uno de ellos. Pero lo más aconsejable es complementarlos entre sí, pues toda enseñanza

debe ser un ciclo de ida y vuelta, en la adquisición y la elaboración de los conocimientos.

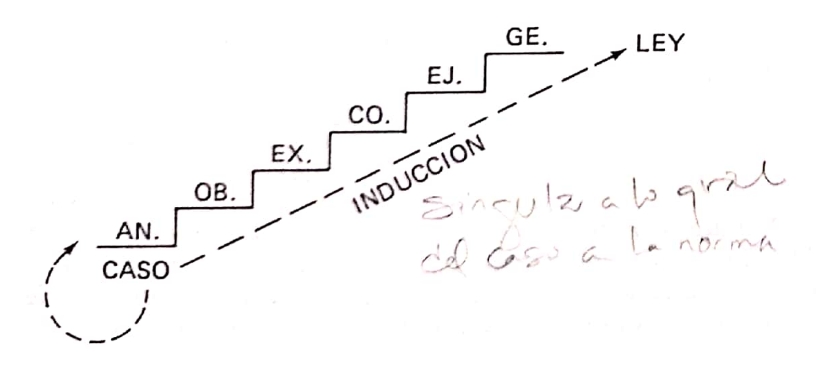


0.6.5.2 Procedimientos

Del verbo latino "procedere" (ir, marchar, avanzar...) los procedimientos didácticos son los *pasos* que se dan por un determinado camino, ascendente o descendente. Ya se vaya de lo particular a lo general, ya se vuelva de lo general a lo particular, se puede proceder de diversas maneras. Esto nos da una gama de procedimientos: inductivos y deductivos.

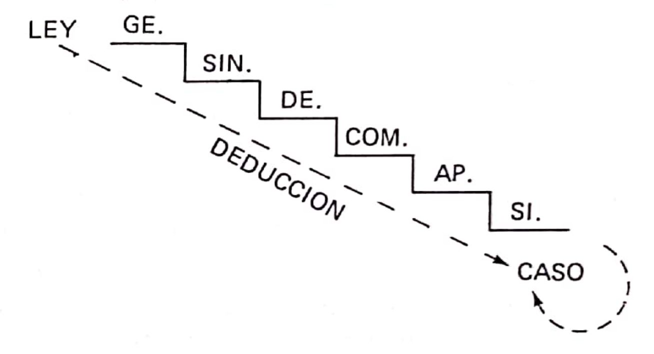
Procedimientos inductivos

— El análisis (estudio de partes por separado)
— La observación (proyección intencional de la atención sobre algo)
— La experimentación (observación provocada artificialmente)
— La comparación (estudio de semejanzas y/o diferencias)
— La ejemplificación (ilustración por medio de casos semejantes)
— La generalización (extensión de un concepto particular a otros)



Procedimientos deductivos

— La síntesis (estudio de las partes integradas, de un todo)
— La demostración (afirmación silogística, razonamiento)
— La comprobación (verificación de la certeza de un principio)
— La aplicación (referencia de un principio a un caso)
— La sinopsis (representación gráfica de un todo orgánico)



Sub-procedimientos (analíticos y sintéticos)

Siendo el análisis y la síntesis los procedimientos más importantes y los más usados en la enseñanza, en general, es preciso tener en cuenta algunos pasos que llamamos sub-procedimientos.

Son sub-procedimientos analíticos:

— La *división* (separación de las partes constitutivas de un todo)
— La *clasificación* (ordenamiento por clases)

Son sub-procedimientos sintéticos:

— La conclusión (consecuencia lógica de una argumentación)
— El resumen (condensación clara y ordenada de varios conceptos)
— La definición (delimitación breve, clara y completa de un concepto)
— La recapitulación (cierre total o parcial de aspectos fundamentales)

0.6.5.3 Formas de enseñanza

Son las maneras como el profesor transmite los conocimientos a los alumnos, hace que éstos los asimilen y elaboren, dirige, en una palabra, las actividades académicas.

Se distinguen, en general, dos formas de enseñanza: *formas objetivas* y *formas verbales.*

Las formas objetivas se reducen a un término: *intuición.* Del verbo latino "intueor" (ver, mirar, prever), la intuición puede ser interna, cuando implica sentidos internos (presentimiento, imaginación. . .), o externa, cuando utiliza los sentidos externos (vista, oído, tacto, etc.).

Las formas verbales, del vocablo latino "verbum" (palabra) se refieren a la manera como el profesor utiliza la palabra, y, presentan dos modalidades: la *exposición* (cuando el profesor expresa o explica magistralmente una noción, etc.), y la *interrogación* (cuando el profesor se sirve de la pregunta, el diálogo, la averiguación, etc.).

La exposición es llamada también: forma *acroamática* de enseñanza (de las voces griegas: ἀκρόαμα = discurso, audición, y ἀκρκάομαι = escuchar, ser discípulo. . .).

La interrogación, como forma de enseñanza, es llamada: *erotemática* (de las voces griegas: ἐρωτημα= pregunta, cuestión, interrogación, y ἐρωτάω = preguntar, interrogar, pedir. . .).

Estas dos formas de enseñanza deben usarse con juicio y mesura, de acuerdo con el desarrollo mental de los alumnos, y con la oportunidad que la clase y el tema ofrezcan. Tanto la exposición didáctica como la interrogación, en forma de diálogo, entre profesor y alumnos, son necesarias en clase. Es aconsejable, por consiguiente, combinarlas, dosificarlas, ya para evitar la monotonía que puede producir el discurso seguido, ya, sobre todo, para lograr la participación de los alumnos[13].

FORMAS DE ENSEÑANZA

OBJETIVAS	INTUICION	Interna (s. internos)
		Externa (s. externos)
VERBALES	EXPOSICION (acroamática)	
	INTERROGACION (erotemática)	

13 El éxito de la forma expositiva depende de la personalidad del profesor y de su dominio de la materia y del alumnado. De la interrogación se ha dicho que: "es para el maestro, el arte de las artes y la forma más didáctica de enseñar" (Ruiz Amado), que es la "corona de la habilidad magistral y punto culminante de la vida docente", (Diesterweg), y que "saber interrogar, es saber enseñar" (L. Vessiot).

0.6.5.4 Técnicas de enseñanza

Las técnicas de enseñanza, del griego τεχνή (arte, habilidad, destreza, artificio. . .) son las habilidades prácticas que el profesor debe tener, para presentar la asignatura, dirigir y controlar el aprendizaje de los alumnos, y servirse de los recursos didácticos o ayudas educativas. La palabra "técnica", en este contexto, tiene un sentido específico que da a la didáctica su carácter de "arte" al cual se ha aludido anteriormente.

Dentro del concepto de técnicas didácticas caben las siguientes clases:

- Técnica de la planificación didáctica
- Técnica de la motivación o sensibilización
- Técnica de la variación de estímulos
- Técnica de exposición
- Técnica de la pregunta (simple, compleja, encadenada, etc.)
- Técnica del silencio y de las indicaciones no verbales
- Técnica del refuerzo de la participación del alumno
- Técnica de verificación o comprobación del aprendizaje
- Técnica del trabajo socializado y de la dinámica de grupos[14]

Todas estas técnicas son maneras racionales de preparar, conducir y evaluar las diversas fases del aprendizaje.

0.6.5.5 Recursos didácticos

Entendemos por recursos didácticos los instrumentos y medios materiales que se pueden utilizar para realizar con más interés y eficacia las actividades docente-discentes.

Se conocen también con los nombres de "medios auxiliares", "ayudas educativas", "material didáctico", etc.

14 Tomamos la terminología técnica de la microenseñanza, enfoque o método reciente para la formación del personal docente, concebida para dinamizar y agilizar el ejercicio que se conoce como "práctica docente", la cual busca un enlace entre los conocimientos teóricos y su aplicación en la función magistral.

Los recursos o ayudas de que un profesor puede servirse para ayudarse (en su labor docente) y para ayudar a sus alumnos (en el logro de los objetivos) son numerosos y variados, y van desde los más sencillos, como el tablero tradicional hasta los más sofisticados, como las "máquinas de enseñar", los circuitos cerrados de televisión, etc., etc.

Se incluyen aquí los *textos* o *manuales* escolares, impropiamente llamados métodos, pues, en realidad no son más que medios, más o menos válidos según la utilización didáctica que se les dé.

0.6.5.6 Sistemas de enseñanza

Son las diversas modalidades de organización de las actividades académicas, consideradas desde el punto de vista de la agrupación de los alumnos.

Se consideran, en general, cuatro sistemas: individual, colectivo, mutuo y mixto.

Sistema *individual* o de enseñanza individualizada. Es aquél en el cual la relación didáctica se establece entre un profesor y un alumno. Es el sistema ideal, por cuanto las influencias interpersonales, al crear un marco de confianza y dedicación particular, facilitan las actividades. Afín al concepto de sistema individual tenemos, modernamente, el de enseñanza o instrucción personalizada caracterizada por la adaptación a los intereses y a la capacidad de maduración del individuo.

Sistema *colectivo*. Es el sistema tradicional, impuesto por las necesidades de la población estudiantil y por la escasez proporcional del profesorado. Este sistema presenta varias dificultades desde el punto de vista pedagógico: indisciplina, monotonía, fatiga, control del aprendizaje individual, etc. Por otra parte, obliga al profesor a multiplicarse en su función de guía, y, a ingeniarse para ser efectivo en su trabajo. En un grupo numeroso son posibles todos los tipos de alumnos (fogoso, lento, indiferente, indisciplinado, etc.) lo cual exige del profesor grandes dosis de tacto psicológico, variedad de recursos didácticos, multiplicidad de técnicas, etc.

Sistema *mutuo*. Llamado también recíproco y monitorial, se da cuando el profesor se sirve de los alumnos más aventajados y rendidores para ayudar a compañeros menos dotados. Los monitores son la prolongación del

profesor. Dividido un grupo numeroso en grupos pequeños, dirigidos por cada monitor —o líder—, las dificultades de aprendizaje resultarán divididas también y, al mismo tiempo, se multiplicará la influencia del docente. Por otra parte, aumentarán el grado de participación y el rendimiento académico, al dinamizarse las actividades.

Sistema *mixto*. Es el que resulta de la combinación de los sistemas anteriores. El profesor trabaja, unas veces con todo el curso, otras con los monitores, otras con algún sub-grupo, otras con algún alumno en particular.

Es preciso anotar que la labor del profesor no debe limitarse a exponer, magistralmente, la información, para que se beneficien los que buenamente puedan, sino que cada alumno ha de sentir su influjo directo o indirecto.

0.6.6 Control del aprendizaje

Cerramos esta parte de nociones de didáctica general con un aspecto de suma trascendencia, a menudo subvalorado: el control del aprendizaje.

Dijimos, anteriormente, que no se trata de enseñar por enseñar, como tampoco de estudiar por estudiar. La esencia de la didáctica moderna está en el logro de objetivos concretos. Los objetivos deben preverse con claridad y controlarse durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje para que se conviertan finalmente en resultados efectivos. Parafraseando un pensamiento de Robert F. Mager, podemos decir al respecto que "si no sabemos a dónde vamos, ni cómo vamos, probablemente llegaremos a otra parte".

El control del aprendizaje consiste en la verificación y evaluación del rendimiento académico, a lo largo y al final de las labores escolares.

La experiencia demuestra que los resultados finales están condicionados por los resultados parciales.

El control del aprendizaje es una actividad y una habilidad pedagógica, que sirve, tanto a los alumnos como al profesor, para reconocer los progresos o para localizar las deficiencias y lagunas; los primeros serán entonces estimulados y reforzados, las segundas serán colmadas para que no constituyan un obstáculo en la marcha.

Es preciso sensibilizar positivamente a los alumnos y familiarizarlos con esta práctica, ya para que se examinen a sí mismos (autoevaluación) y se den cuenta de su situación discente, ya para que acepten, con naturalidad y sin traumatismos pedagógicos, las pruebas a que son sometidos por otros (heteroevaluación)[15].

El aprendizaje es controlado mediante el planteamiento de preguntas y la valoración de las respuestas. Esto se hace a través de procedimientos *informales* (interrogatorios simultáneos con el proceso enseñanza-aprendizaje, sin incidencia necesaria en notas o calificaciones), o de procedimientos *formales* (pruebas, tests, exámenes destinados a sancionar cuantitativa y/o cualitativamente el rendimiento académico).

Entra aquí un nuevo concepto: la *docimología,* literalmente "ciencia de los exámenes", del griego δοκιμαζω = (probar, someter a pruebas, examinar).

Tanto en el plano práctico como en el teórico, sería un error considerar el fenómeno *examen* en sí mismo separándolo de su doble función: controlar un ciclo de enseñanza, ya recorrido; y enfocarlo hacia otro ciclo superior. Colocados en las articulaciones del sistema escolar, los exámenes deben evaluar los conocimientos y las aptitudes de los alumnos, pero dan cuenta también del valor de la enseñanza[16].

Las notas o calificaciones obtenidas por los alumnos en este contexto tienen un valor relativo y no pueden considerarse como un fin. Esto no quie-

15 La *autoevaluación* consiste en llevar al educando a realizar la apreciación de sus propios resultados en el proceso de su aprendizaje, comprobados por las diversas formas de verificación y a través de su propia observación. Imídeo Nérici: *Hacia una didáctica general dinámica,* Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1977, p. 464. La *heteroevaluación* es la apreciación o juicio que una persona hace de los resultados obtenidos por otra. "Aunque, a primera vista pueda parecer lo contrario, una fuerte dosis de 'subjetividad' es el común denominador de ambos enfoques (autoevaluación y heteroevaluación), representada esta subjetividad por los intereses, actitudes y opiniones personales del observador (ya se observe a sí mismo o a otros), que tienden a 'acentuar lo favorable, disimular lo indiferente o disfrazar lo desfavorable' o viceversa, a acentuar lo desfavorable, disfrazar lo favorable o interpretar arbitrariamente lo indiferente, sembrando de prejuicios la ruta de una auténtica evaluación objetiva". Juan Noriega, en *Enciclopedia de didáctica aplicada,* dirigida por A. Maíllo, Ed. Labor, S. A., T. I, P. 690.

16 "Docimologie et examens", Institut Pédagogique National, Centre Regional de Documentation Pédagogique, Lyon.

re decir que los exámenes, ya sean parciales, ya sean finales, sean un medio superficial de control y deba restárseles la seriedad que requieren (lo que desafortunadamente sucede, con no poca frecuencia, tanto por parte de docentes que los improvisan, como por parte de alumnos que los resuelven "de cualquier manera").

La empresa docente-discente es una tarea común en la que todas las personas comprometidas deberían tener como divisa aquella famosa frase de Séneca: *"No aprendemos para la escuela sino para la vida"*[17].

0.7 Autoevaluación

A continuación encontrará usted un cuestionario que le servirá para recapitular conocimientos, comprobar y controlar su propio aprendizaje, y, además le irá dando luces e ideas para el futuro, cuando usted tenga la misión de verificar y evaluar el aprendizaje de otros: sus alumnos.

También encontrará, más adelante, las soluciones a las diferentes cuestiones propuestas.

Usted debe *leer* atentamente cada cuestión, y *ver* qué es lo que se le pide para resolverla (encerrar con un círculo, escribir una o más palabras en los espacios, escribir un nombre, un número o una letra, etc.).

No debe consultar las soluciones mientras está resolviendo el cuestionario. Esto sería trabajar a ciegas y engañarse a sí mismo.

Le sugerimos anotar con *lápiz* sus respuestas para poder hacer más limpiamente las posibles rectificaciones.

Frente a cada serie de cuestiones verá también sus correspondientes valores convencionales. Una vez resuelto todo el cuestionario (sin mirar las soluciones), compare sus respuestas con las respuestas que encontrará en la página de las soluciones, y proceda a *calificarse.*

17 "Non scholae sed vitae discimus".

Si la suma de sus calificaciones es inferior a 3 (tres), le aconsejamos volver al texto para ubicar las cuestiones erróneas o dudosas.

Terminada esta actividad, *siga adelante* con la próxima unidad.

1. Cuestiones de complementación

Coloque en los espacios correspondientes la o las palabras que faltan para completar las frases siguientes. (Valor de cada cuestión 0.1 sobre 5).

a. La planificación didáctica es una ____________.
b. Se considera a ____________ como fundador de la didáctica.
c. La "observación" es un procedimiento ____________.
d. La "acroamática" y la "erotemática" son formas ____________ de enseñanza.
e. La "síntesis" es un ____________ que corresponde al método deductivo.
f. La ciencia de los exámenes se denomina ____________.
g. La didáctica ____________ corresponde a una asignatura, en particular.
h. La "sinopsis" es un procedimiento ____________.
i. La "división" pertenece al método ____________.
j. La palabra ____________ sintetiza los objetivos de la enseñanza.

2. Cuestiones de apareamiento o emparejamiento

En la columna 1 encontrará una lista de nombres; en la 2, títulos de obras; en la 3, espacios vacíos. Usted debe relacionar los nombres con las obras correspondientes, para indicar su respectivo autor. (Valor de cada una 0.2 sobre 5).

1	2	3
—Ratke	*Didáctica magna*	____
—Mattos	*Principios de didáctica moderna*	____
—Comenio	*Principales aforismos didácticos*	____
—Nérici	*Compendio de didáctica general*	____
—Stöcker	*Hacia una didáctica general dinámica*	____

3. Cuestiones discriminatorias o alternativas

Son cuestiones bipolares-excluyentes; en ellas sólo existe una posibilidad de acierto entre dos respuestas. (Valor de cada una 0.1 sobre 5).

Encierre con un círculo las letras V o F de las proposiciones siguientes para indicar su verdad o falsedad:

a.	La experimentación es un procedimiento inductivo	V	F
b.	La interrogación es "forma objetiva" de enseñanza	V	F
c.	Según Comenio la "matética" se refiere al alumno	V	F
d.	La "síntesis" es un procedimiento deductivo	V	F
e.	Método y procedimiento son conceptos sinónimos	V	F
f.	La palabra técnica es aquí sinónimo de "arte"	V	F
g.	"Erotemática" significa exposición magistral	V	F
h.	La obra *Didáctica magna* fue escrita por Ratke	V	F
i.	La demostración es un procedimiento deductivo	V	F
j.	"Heteroevaluación" significa juicio sobre sí mismo	V	F

4. Cuestiones de afirmación (A) y razón (R)

En las cuestiones siguientes, en las cuales se dan dos elementos relacionados —una afirmación y una razón— existen cinco posibilidades de respuesta y una de acierto, según que:

1) La afirmación (A) y la razón (R) sean verdaderas, y la razón sea explicación correcta de la afirmación;
2) la afirmación y la razón sean verdaderas, pero la razón no explique adecuadamente la afirmación;
3) la afirmación sea verdadera, pero la razón falsa;
4) la afirmación sea falsa, y la razón verdadera;
5) ambas sean falsas.

Teniendo en cuenta lo anterior, resuelva el cuestionario, colocando dentro del paréntesis el número correspondiente (1,2,3,4 ó 5) para indicar la respuesta correcta. (Valor de cada una 0.2 sobre 5).

Afirmación	Razón	
a. La comparación es un procedimiento deductivo	porque va de lo singular a lo general	( )

b. En la enseñanza debe darse prioridad al alumno	porque éste es centro y sujeto activo del aprendizaje	( )
c. Los métodos didácticos no son lógicos	porque no tienen en cuenta la actitud del alumno.	( )
d. Método no es lo mismo que procedimiento	porque el método va siempre de lo general a lo singular	( )
e. El profesor no es el centro de la enseñanza	porque los objetivos de ésta son el aprendizaje	( )

5. Cuestiones de selección múltiple

Son cuestiones en las cuales usted tiene más de dos posibilidades de respuesta (3, 4, 5 ó más) pero una sola de acierto. (Valor de cada una 0.2 sobre 5).

Escoja de las listas propuestas el nombre correspondiente al autor de cada una de las frases siguientes, y colóquelo dentro del paréntesis respectivo:

a. "Saber interrogar es saber enseñar". ( )
— Comenio
— Mager
— Séneca
— Vessiot
— R. Amado

b. "No aprendemos para la escuela sino para la vida". ( )
— Comenio
— Vessiot
— R. Amado
— Séneca
— Mager

c. "La interrogación es para el maestro. . . la forma más didáctica de enseñar". ( )
— Comenio
— Séneca
— Mager
— R. Amado
— Vessiot

d. "Si usted no sabe a dónde va, probablemente llegará a otra parte" ( )
— Comenio
— R. Amado
— Vessiot
— Mager
— Séneca

e. "Enseñando aprendemos". ( )
— Séneca
— R. Amado
— Vessiot
— Mager
— Comenio

Soluciones

1. a. técnica
   b. Comenio
   c. inductivo
   d. verbales
   e. procedimiento
   f. docimología
   g. especial
   h. deductivo
   i. inductivo
   j. aprendizaje

2. Comenio
   Stöcker

Ratke
Mattos
Nérici

3. a. (V) F
b. V (F)
c. (V) F
d. (V) F
e. V (F)
f. (V) F
g. V (F)
h. V (F)
i. (V) F
j. V (F)

4. a. 4
b. 1
c. 5
d. 3
e. 2

5. a. Vessiot
b. Séneca
c. R. Amado
d. Mager
e. Comenio

ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

"El tema de la enseñanza del español no puede enfocarse en forma aislada. No es cosa de examinar y de enderezar, con más o menos habilidad, la materia escolar ni de añadir ni de suprimir éste o aquel capítulo. Para hacer algo de provecho hay que apoyarse en el idioma mismo, pues del concepto que nos formemos de su origen y estructura se deriva, en gran parte, la manera de enseñarlo".

(E. Abreu Gómez)

"Trabajen y luchen los profesores de español y literatura para que, enseñando cada vez mejor nuestra lengua nacional y haciendo más eficaz y atractivo dicho estudio para los jóvenes estudiantes, consigan, tal vez, un poco al menos, que éstos no renuncien frecuente y voluntariamente, y sobre todo innecesariamente, al uso del idioma español, como medio de comunicación y de cultura".

(L. Flórez)

"Lengua de Dios y de los ángeles".

(Carlos I)

"Brillante como el oro, sonora como la plata".

(Abate Raynal)

"El lenguaje castellano es, acaso, a mi parecer, el más sonoro, el más armonioso, el más elegante, el más expresivo de todos los dialectos románicos".

(F. Wolf)

UNIDAD PRIMERA

Objetivos específicos:

Leída la información suministrada en esta unidad, el estudiante tendrá elementos suficientes para:

1. Emitir juicios personales sobre la importancia de la lengua española, su complejidad y su evolución.

2. Destacar los diversos aspectos que componen la lengua española.

3. Distinguir los conceptos de "necesidades de comunicación" y "necesidades culturales".

4. Identificar diversos términos del léxico presentado, de acuerdo con su etimología.

5. Identificar los nombres de los autores de algunas citas propuestas en el texto.

1. El español como asignatura

1.1 Importancia de la lengua nacional

La lengua española es nuestra lengua nacional, el idioma oficial del país.

Es evidente que el español tiene un valor vital, tanto desde el punto de vista individual, como desde el punto de vista social.

Desafortunadamente, en la práctica, y particularmente en el contexto escolar, la lengua es tratada, a nivel de asignatura, con poco interés, con una inconciencia tal que, a la postre va en detrimento para el idioma y para sus hablantes. De hecho la lengua, como asignatura, es considerada como la "cenicienta" de la escuela.

Es bien sabido que el conocimiento de la lengua es para el hombre la clave del conocimiento en general.

La lengua es, en efecto, el primer medio de comunicación y el principal motor de la interacción humana. Ella es, además, factor de enriquecimiento científico, literario, cultural, social, etc. En ella estriban la transmisión, la recepción y la retransmisión de todo mensaje (educativo, cultural, científico, etc.), que sirve para el progreso y desarrollo del hombre y de la sociedad.

Varias son las razones que tenemos para dar a la lengua española un gran valor, y para colocarla en un sitio preferencial.

En primer lugar, el español es nuestra *lengua materna*. Es necesario tomar conciencia, y hacerla tomar a quienes orientamos, de esta primera verdad. Es la lengua de nuestro primer ambiente. En ella recibimos las primeras

nociones vitales. Es la lengua de nuestro primer contacto con el mundo. Es la lengua de nuestros mayores. Es nuestro primer patrimonio común. Es la primera lengua de nuestra afectividad[1].

En segundo lugar, el español es nuestra *lengua nacional,* medio fundamental de expresión de todo un país. No obstante las variaciones dialectales, propias de una gran nación, el español, con sus diversos acentos, con su abundante léxico, con sus múltiples matices, es herencia de todos, lengua de unificación e integración, de la comunicación oficial, de la divulgación científica, literaria y cultural de la nación.

En tercer lugar, el español es lengua que desborda y sobrepasa nuestras fronteras patrias, por ser *lengua internacional,* que ha sido calificada como "vínculo de fraternidad" de los pueblos hispanohablantes. Lengua oficial en España (bajo su primera especificación de 'castellano'), el español goza del

1 "Vivimos circundados por nuestra lengua materna como por el aire que respiramos; pero una cosa es respirar, otra el gusto de respirar, y otra, gustar el aire que se respira. Ahora bien, aunque no se admita generalmente que la gimnasia respiratoria consciente modifique la salud, todos los maestros admiten tácitamente que el amor por la lengua materna mejora el comportamiento del niño, del adolescente o del hombre con respecto a ella". Jean Repusseau, *Pédagogie de la langue maternelle,* P. U. F., París, 1968, p. 23.

"Nada, en nuestro sentir, simboliza tan cumplidamente a la patria como la lengua: en ella se encarna cuanto hay de más dulce y caro para el individuo y la familia, desde la oración aprendida del labio materno y los cuentos referidos al amor de la lumbre hasta la desolación que traen la muerte de los padres y el apagamiento del hogar; un cantarcillo popular evoca la imagen de alegres fiestas, y un himno guerrero, la de gloriosas victorias; en una tierra extraña, aunque halláramos campos iguales a aquéllos en que jugábamos de niños, y viéramos allí casas iguales a donde se columpió nuestra cuna, nos dice el corazón que, si oyéramos los acentos de la lengua nativa, deshecha toda ilusión, siempre nos reputaríamos extranjeros y suspiraríamos por las auras de la patria. De suerte que mirar por la lengua vale para nosotros tanto como cuidar los recuerdos de nuestros mayores, las tradiciones de nuestro pueblo y las glorias de nuestros héroes; y cuando varios pueblos gozan del beneficio de un idioma común, propender a su uniformidad es avigorar sus simpatías y relaciones, hacerlos uno solo. Por eso, después de quienes trabajan por conservar la unidad de creencias religiosas, nadie hace tanto por el hermanamiento de las naciones hispano-americanas, como los fomentadores de aquellos estudios que tienden a conservar la pureza de su idioma, destruyendo las barreras que las diferencias dialécticas oponen al comercio de las ideas".

Rufino José Cuervo, *Apuntaciones críticas sobre el lenguaje bogotano,* (Prólogo de la primera edición), 9a. Ed., Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1955, p.6.

mismo privilegio en los países hispanoamericanos. Es, además, ampliamente estudiada y utilizada en muchas regiones en el mundo. Es lengua de trabajo de muchos organismos internacionales.

El español es considerado, actualmente, tanto por su vasta difusión, como por el elevado número de hispanohablantes (300 millones aproximadamente), como una de las principales lenguas vivas, en el contexto universal.

Todo lo anterior debe constituir un poderoso acicate, así para alumnos, como para profesores de español, que motive a los usuarios de esta "lengua de Dios y de los ángeles", para dar al idioma, no sólo en la teoría sino en la práctica, la importancia que le es debida.

La lengua española no es, y no debe considerarse, como una asignatura más del pénsum académico, ni mucho menos como la asignatura "cenicienta". No es algo que pueda programarse, caprichosamente, en los planes escolares. La intensidad horaria que se le fija, oficialmente, es significativa de la importancia que tiene. Y, podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que el tiempo escolar, no obstante su longitud, a lo largo de los diversos ciclos académicos, no es suficiente para abarcarla, y que es preciso continuar su cultivo durante toda la vida. Recordemos la advertencia de D. Andrés Bello: "El estudio de la lengua se extiende a toda la vida del hombre y se puede decir que nunca acaba".

1.2 Complejidad de la lengua española

Para quienes nacemos, crecemos y vivimos en una atmósfera hispanohablante, y utilizamos el español o castellano de manera espontánea, por ser esta lengua nuestro patrimonio común, quizá parezca una exageración decir que ella es compleja.

Sin embargo, si nos detenemos a considerar su estructura, la diversidad de sus aspectos, su larga historia, su amplia geografía, su exuberante literatura, etc., comprendemos que la lengua española es de una extraordinaria complejidad, y que su estudio es interminable.

Comprendemos las razones del prolongado trabajo escolar, y la intensidad prevista en la programación académica. La función de la escuela (nos referimos a todos los niveles), es hacer tomar conciencia de los múltiples aspectos que conforman la lengua: oral, escrito, lector, sistematizado, e incitar a la reflexión que conduzca a su perfeccionamiento, integración y desarrollo.

Porque, no se trata simplemente de hablar, leer o escribir "más o menos" nuestro idioma, sino de hablarlo correctamente, leerlo inteligentemente, y escribirlo con claridad y estilo depurado.

1.3 Aspectos de la lengua española

1.3.1 Lengua oral

La lengua española es lengua *apelativa* (Lat. "appello" = hablar a uno, dirigirle la palabra) y *emisiva* (Lat. "emitto" = enviar fuera), nacida de una necesidad de comunicación que supone dos ejercicios correlativos y complementarios: el *habla* y la *escucha*.

Este aspecto, que se basa en la *ortofonía*[2] (pronunciación normal y correcta), y su sistematización, la *ortología* (arte de hablar con propiedad), tiene diversas manifestaciones, como: la *conversación*, el *diálogo*, la *discusión*, el *debate*, la *explicación*, la *exposición*, la *declamación*, la *dramatización*, etc.

1.3.2 Lengua escrita

El español expresa el pensamiento, gráficamente, mediante signos, fonemas, palabras, y oraciones. En este aspecto colocamos la *escritura* (como acción y como resultado), "sistema semiótico visual y espacial" de la lengua. En él nos ocupamos de la *composición*, la *ortografía*, la *caligrafía*, la *estilística*, etc.[3].

1.3.3 Lengua lectora

El español es también lengua lectora o de lectura o reproducción de mensajes escritos. Supone, por una parte, la existencia de material escrito (obras literarias, textos de estudio, obras científicas, obras recreativas, periódicos, revistas, etc.), y, por otra, el ejercicio lector (mediante un doble mecanismo, oral y mental), o acción de lectura[4].

Este aspecto es de suma importancia por cuanto es camino para la conquista de la lengua, y, a través de ella, de la cultura. Intimamente unida con los demás aspectos, la lengua es a la vez punto de llegada y de partida de la actividad idiomática, en particular, y de la formación, en general.

1.3.4 Lengua sistematizada

La lengua española es tanto más compleja por cuanto constituye un "corpus" organizado, un sistema, o más bien "un sistema de sistemas", de

---

2 Con el fin de ayudar al enriquecimiento léxico del docente, colocamos las etimologías de algunas palabras utilizadas en el texto. Los estudiantes han cursado la iniciación a las lenguas clásicas. En este supuesto, creemos conveniente reforzar esas bases para que su vocabulario magistral adquiera mayor riqueza y precisión.

Ortofonía: (Gr. ὀρθῶς = bien, correctamente, y φωνή = sonido). *Ortología:* (Gr. ὀρθῶς = bien, correctamente, y λόγος = habla). *Conversación:* (Lat. "conversari" . . . "versari cum" = vivir con, en compañía de . . .) plática familiar de dos o más personas. *Diálogo*: (Gr. διά = entre, y λέγειν = hablar, decir) conversación entre dos o más personas. Es lo contrario del monólogo (Gr. μόνος = solo y λέγειν) o del soliloquio (Lat. "solus" = solo, y "loquor" = hablar), palabras sinónimas. *Discusión:* (Lat. "discussio" = disentir) controversia, debate contradictorio acerca de algo. *Debate:* (Lat. "de" = respecto a, y "battuo" = sacudir, golpear) discusión por lo general pública y entre varios. *Exposición:* (Gr. ἐκ o ἐξ, y Lat. "ex"= fuera, y Lat. "pono"= colocar, poner) presentación verbal y pública de algo. *Explicación:* (Lat. "ex" = sentido de quitar, y "plicare" = plegar, doblar) exposición clarificadora. *Declamación:* (Lat. "de" = sentido de 'desde lo alto', y "clamare" = llamar, invocar) recitación en voz alta, con tono y gestos enfáticos. *Dramatización:* (Gr. δρᾶμα = acción representada), representación teatral de un suceso de la vida real, o de una obra literaria.

3 *Escritura:* (Lat. "scriptura") = acción y efecto de representar el pensamiento por medio de caracteres convencionales. *Ortografía:* (Gr. ὀρθῶς = bien, correctamente, y γραφή = escritura). *Caligrafía:* (Gr. καλός = hermoso, conveniente, y γραφή = escritura). *Estilística:* (Gr. στυλός, Lat. "stylus" = punzón) apelación derivada del instrumento usado por los antiguos para escribir sobre tablas enceradas. Arte de escribir en determinados géneros y con características personales y definidas.

4 *Lectura:* (Lat. "lego" = leer, recorrer con la vista, y "lectio" = lectura) acción de leer, texto para ser leído.

múltiples facetas, estrechamente relacionadas. Encontramos aquí los conceptos de: *gramática, morfología, sintaxis, fonética, fonología, lexicología, lexicografía, etimología, semántica, dialectología, historia de la lengua, didáctica de la lengua.*

El primer intento de sistematización de la lengua española lo encontramos en el siglo XV, en la época del "descubrimiento", y lo debemos a Elio Antonio de Nebrija, quien, con su *Gramática castellana*, dio bases científicas a nuestro idioma. Esta obra tuvo, además, el mérito de ser la primera gramática escrita en lengua romance[5].

5 *Sistema:* (Gr. σύστημα = conjunto). F. de Saussure, uno de los fundadores de la lingüística moderna, da el nombre de sistema a la organización de la lengua que sus sucesores denominarán "estructura". *Gramática:* (Gr. γράμμα = letra, signo escrito). Ciencia que estudia el lenguaje hablado y escrito, y su sistematización mediante los principios que rigen el idioma (concepto general). El desarrollo de la lingüística, particularmente en este siglo, ha considerado esta ciencia desde diversos puntos de vista, dando lugar a denominaciones, como: *gramática general* , la que, según J. Roca-Pons, debería llamarse "teoría de la gramática"; *gramática normativa,* o tradicional, la definida como el "arte de hablar y escribir correctamente"; la *gramática comparada,* llamada también "comparatismo", es la que estudia, comparándolas, dos o más lenguas (corresponde a un movimiento intelectual del siglo pasado, en Alemania, que culminó con el movimiento positivista de los "neogramáticos"); *gramática histórica,* es la que estudia la lengua en su evolución, y pertenece más bien a la "historia de la lengua"; *gramática lógica,* es la que estudia la lengua, partiendo de un supuesto paralelismo lógico-gramatical, por ej.: substancia = sustantivo. . . accidente = adjetivo. . .; *gramática psicológica,* parte del uso del idioma *gra-* teniendo como base, únicamente, el pensamiento y la psicología del lenguaje; *mática descriptiva,* es aquella que, en oposición a la "histórica", estudia la lengua en su aspecto sincrónico; *gramática estructural* , es aquella que, basada en la gramática descriptiva, estudia la lengua como conjunto de signos interrelacionados y funcionales, (el "estructuralismo lingüístico", que considera la lengua como 'conjunto de elementos' "mutuamente solidarios", parte de las ideas de F. de Saussure y de L. Hjelmslev —en Europa—, y de L. Bloomfield —en América—); *gramática generativa* o transformacional, ve en la lengua un "componente central" (de carácter sintáctico), y dos "subcomponentes" que lo interpretan (el semántico y el fonológico); tal concepción "revolucionaria", de la lingüística contemporánea, tiene su abanderado en el norteamericano N. Chomsky. *Morfología:* (Gr. μορφή = forma, configuración, y λόγος = palabra) es la parte de la gramática que forma la estructura de las palabras, su composición, flexión, derivación, etc. *Sintaxis:* (Gr. σύν = con, y αξις = orden, ordenación, disposición) es la parte de la gramática que estudia la relación y función de las palabras en la oración. Los "estructuralistas" fusionan los términos anteriores en un vocablo único "morfosintaxis". *Fonética:* (Gr. φωνή = sonido) es la ciencia lingüística que trata de los sonidos, prescindiendo de su función. *Fonolo-* Es *gía:* ciencia, más reciente, que estudia las normas ordenadoras de los sonidos. más abstracta y formal que la fonética. *Lexicología:* (Gr. λέξις = voz, dicción, y λόγος = ciencia, tratado) es el estudio científico del vocabulario. Se llama también "semántica descriptiva". *Lexicografía:* es la técnica de la confección de diccionarios

1.4 Integración de aspectos

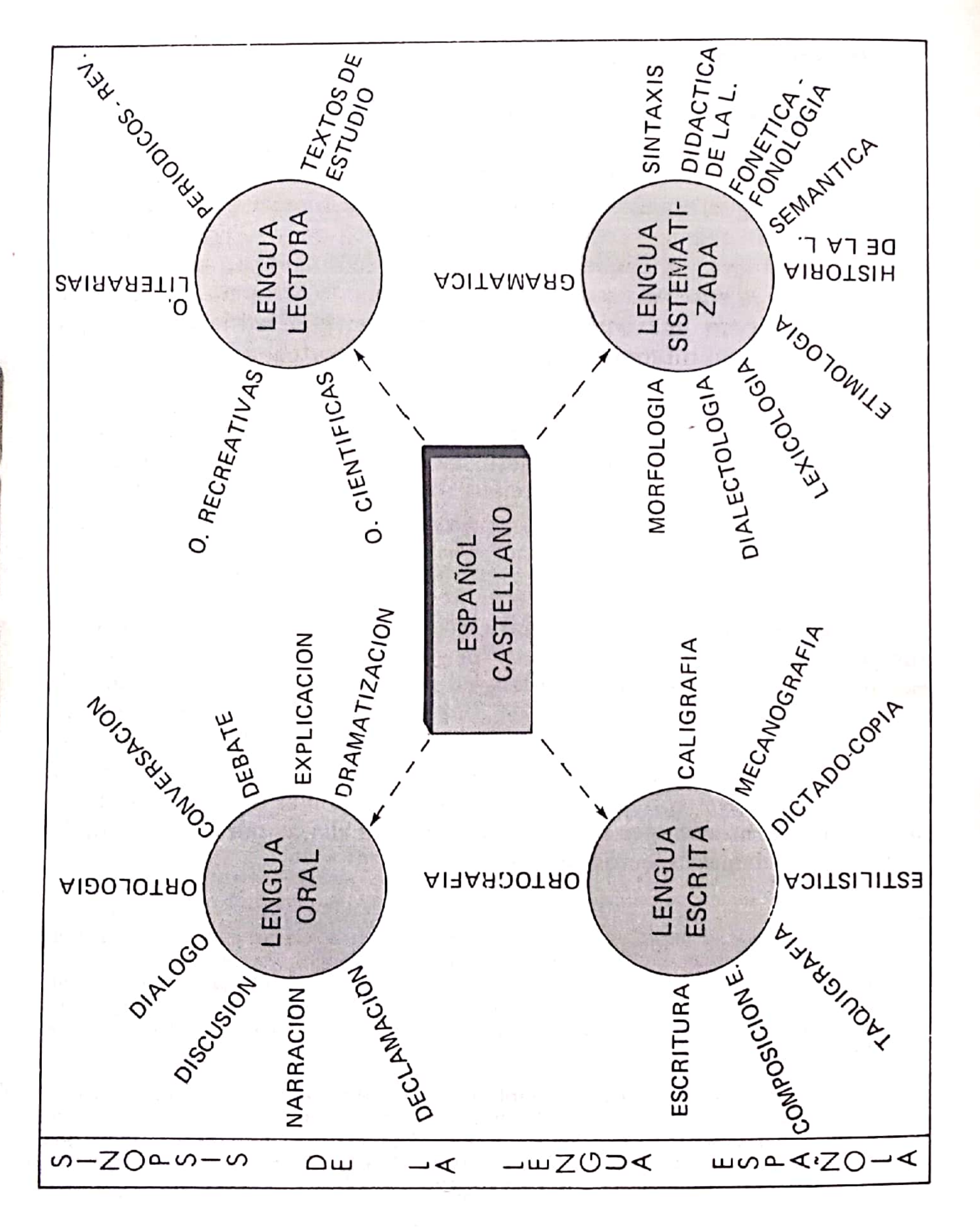
Los diversos aspectos mencionados, de la lengua española, deben integrarse, entremezclarse, en su tratamiento docente-discente, ya que son componentes de una estructura, de una unidad, que no debe segmentarse. El estudio de la lengua española, como lengua viva y funcional debe enfocarse como un todo orgánico y no como un conjunto de agregados artificiales. Como entidad viva y dinámica ella misma nos da la pauta de su manejo. Antiguamente se la enseñaba y se la estudiaba como si se tratara de una lengua extranjera o como una lengua muerta, programando artificiosamente por grados o cursos, sus diferentes aspectos: gramática, ortografía, literatura, etc.

Se insistía, particularmente, en el aspecto gramatical, confundiendo el aprendizaje de la lengua con el estudio de la gramática, convirtiendo la actividad idiomática escolar en un ejercicio abstracto, pesado y árido que terminaba por desmotivar a los alumnos, aburrirlos y hacerles perder el gusto y el interés por la asignatura.

Lo anterior no significa que haya que desterrar la gramática de la clase aunque, como dice Américo Castro "la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseña a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. . .", el estudio, el conocimiento y el buen manejo correcto de la misma, especialmente tratándose de estudiantes de nivel medio, tienen un alto nivel formativo y dan solidez al idioma. Lo que importa es, por una parte, no cometer abusos didácticos con ella, y, por otra, saberla integrar con los demás aspectos de la lengua[6].

o vocabularios. *Etimología:* (Gr. ἔτυμος = verdadero, cierto, y λόγος = palabra) estudia las palabras por su verdadero origen y procedencia. *Semántica:* (Gr. σῆμα = signo — σήματα = signos escritos) estudia el significado de palabras y oraciones, sus cambios a través del tiempo, etc. *Dialectología:* (Gr. διάλεκτος = conversación, modo de hablar, dialecto) estudia las variaciones y diferencias de una lengua en distintas regiones y comunidades.

6 "El tema de la enseñanza del español, no puede enfocarse de manera aislada. No es cosa de examinar y de enderezar, con más o menos habilidad, la materia escolar, ni de añadir o suprimir éste o aquel capítulo. Para hacer algo de provecho hay que apoyarse en el idioma mismo". Ermilo Abreu Gómez, *Didáctica de la lengua y literatura española*, Ediciones Oasis, México, 1969, p. 13.



Hoy día el concepto de integración de tales aspectos, reflejado en programas oficiales y textos de estudio, hace más ameno, dinámico y efectivo el proceso escolar de la lengua, como asignatura.

La didáctica contemporánea sugiere dos enfoques para lograr dicha integración: las *necesidades de comunicación* y las *necesidades culturales.*

Primer enfoque: las *necesidades de comunicación.* Se refiere a los aspectos sociales de la lengua. Para lograr los objetivos y satisfacer dichos aspectos, deben fomentarse: la *expresión oral* y la *escucha*, la *lectura* y la *composición escrita.*

Segundo enfoque: las *necesidades culturales.* Se trata del enriquecimiento lingüístico, la estructuración mental y la formación de hábitos. A su satisfacción contribuyen: la *gramática*, la *literatura*, la *historia de la lengua*, la *lexicología*, la *dialectología*, la *etimología*, *la semántica.*

1.5 Evolución de la lengua

Vehículo de comunicación y de expresión de comunidades y civilizaciones cambiantes, la lengua no es una entidad estática sino dinámica que va evolucionando, desarrollándose, enriqueciéndose, día a día, de acuerdo con las necesidades de comunicación y de cultura del hombre y de la sociedad. Todos los usuarios de la lengua van contribuyendo de una u otra forma a la evolución de la misma[7].

> *"El idioma está siempre evolucionando: no podemos creer que, en un momento determinado, cese su evolución. Todos somos gramáticos; todos hacemos avanzar el idioma; unos sabiéndolo otros sin saberlo"*, dice Azorin[8].

---

7 "Todas las lenguas están en constante cambio. Aunque parezca una afirmación muy simple, no todo el mundo lo cree así. Mucha gente piensa que - de no darse un contacto con el exterior o si nadie cambia deliberadamente las circunstancias la lengua permanece como está. Pero esto no es en absoluto verdadero. Todas las lenguas y en todas las latitudes están cambiando constantemente". Kenneth L. Baucom, "Lecciones de lingüística" en *Los ABC de la alfabetización*, Ed. Magisterio Español, S. A., Madrid, 1978, p. 32.

8 AZORIN, *El artista y el estilo*, Madrid, 1946, p. 119.

En términos semejantes se expresa el académico colombiano Dr. Luis Flórez, cuando escribe:

"Los idiomas no se hacen ni cambian solos, no se hacen ni evolucionan por sí mismos, en abstracto, sin que la gente tenga nada que ver ni pueda hacer nada con respecto a ellos. Son los hombres, son todas las personas que hablan y las que escriben quienes hacen y transforman a diario los idiomas, de manera consciente e inconsciente. Esto es verdad en lingüística general, y lo es también concretamente en relación con el español o castellano"[9].

La cuestión de la evolución, propia de cualquier lengua viva, acentúa su complejidad.

La historia de la lengua española nos demuestra infinidad de *cambios* en los diversos aspectos del idioma.

"Si nuestros antepasados resucitaran, dice Samuel Gili Gaya, sentirían extrañeza ante la lengua moderna, y aun reconociéndola como la suya propia, tendrían que acomodarse a multitud de variaciones desconocidas en su tiempo"[10].

Ha habido cambios morfológicos, p. ej.: *hablar* (por "fablar"), *hermoso* (ant. "fermoso"), *dejar* (ant. "dexar"), *amáseis* (ant. "amásedes"), *ejemplo* (ant. "ensemplo"), *hubo* (ant. "hobo"), etc.; ha habido cambios semánticos, por ej.: *catar* (en el poema de Mio Cid significa *ver*, en el español moderno significa *probar; carro* (en Hispanoamérica) para designar los automóviles, etc.

Es en el léxico, particularmente, en donde podemos comprobar mejor la evolución de la lengua. Han desaparecido muchas formas del castellano antiguo (los arcaísmos), las necesidades contemporáneas han dado cabida, en nuestro vocabulario, a multitud de nuevos vocablos, el contacto con otras lenguas, culturas y civilizaciones ha hecho que la nuestra "pida préstamos" (a todo lo largo de su historia), y dé "carta de ciudadanía" a voces extranjeras.

9 FLOREZ, L., *Temas de castellano*, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1958, p. 58.

10 GILI GAYA, Samuel, *Nociones de gramática histórica española*, Bibliograf, S. A., Barcelona, 6a. Ed., 1974, p. 7.

Para la generalidad de los lectores de hoy, es un lenguaje "extraño" y difícil, el español antiguo, el del *Cantar de Mio Cid*, o el *Conde Lucanor*, por ejemplo.

Pero la lengua no evoluciona, es decir, no cambia solamente, en el campo "diacrónico". Ella cambia también en el "sincrónico".

Una de las ramas más recientes de la lingüística, la *dialectología*, o estudio de los dialectos, definida como "variante o ramificación territorial de una lengua dada" (J. J. Montes) ha venido a dar nuevas luces sobre el fenómeno evolutivo, y sobre los cambios, "generalizaciones de innovaciones lingüísticas". "Ninguna lengua, escribe J. J. Montes, puede existir sin algún grado de diferenciación, por pequeña y bien integrada que sea la comunidad a la que sirve"[11].

La lengua no sólo ha cambiado a lo largo de los tiempos; ella varía también a través del espacio geográfico, y esto constituye un ingrediente más, y una explicación de su evolución.

1.6 Dialectología, utilización y enseñanza de la lengua

Nadie, a decir verdad, habla o escribe hoy un español "puro", y único, sino más bien un dialecto del español, es decir, una de sus variantes.

Pero tampoco considera, ningún hispanohablante, estar fuera del idioma cuando habla, o escribe, según sus características nacionales o regionales.

Los hispanohablantes peninsulares y los de ultramar (argentinos, uruguayos, colombianos, mexicanos, venezolanos, ecuatorianos, peruanos, centroamericanos, etc.) dan a la lengua toques y matices autóctonos y variopintos que la engalanan, la enriquecen y la hacen progresar.

11 MONTES G., José Joaquín, *Dialectología y geografía lingüística*, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1970, p. 17.

Sin ir muy lejos, nuestro país, tan amplio y tan variado, es un ejemplo vivo de variaciones dialectales. En él podemos distinguir diversas *zonas lingüísticas:* la *occidental* (Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío, Valle y Cauca), la *centro-oriental* (Cundinamarca, Boyacá, Tolima, Huila, Santanderes), la *costeña* (Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, Chocó, Guajira, Magdalena, Sucre), la *sureña* (Nariño). Podemos, fácilmente, identificar un "paisa", un "costeño", un "bogotano", un "boyacense", un "opita", un "pastuso", etc., por sus acentos, por su vocabulario, por sus expresiones, por el sentido que dan a las palabras.

La distribución de la lengua en el espacio geográfico ha producido variaciones en sentido horizontal: son los dialectos como hablas regionales. Pero existe, además, otra dimensión en el uso de la lengua, la vertical, propia de las diferentes clases o estratos sociales, característica de determinadas profesiones y oficios. Los dialectólogos hablan, entonces, de "dialectos sociales" o "verticales".

El tratamiento didáctico del idioma debe tener en cuenta lo anterior con el fin de preservar su unidad en medio de la diversidad, y, evitar el "fraccionamiento" lingüístico de que tantas veces se ha hablado, y que hizo decir a Dámaso Alonso, director de la Real Academia Española, en el Segundo Congreso de Academias de la Lengua Española, realizado en Madrid, en 1956:

> *"La lengua está en peligro; nuestro idioma común está en un peligro pavorosamente próximo. . . La misión académica es evitar que dentro de pocas generaciones los hispanohablantes no se puedan entender los unos a los otros, impedir que nuestra lengua se nos haga pedazos".*

Dámaso Alonso

Pero si miramos con ojos optimistas, si nos empeñamos en la defensa de nuestro patrimonio, podremos ver que nuestra lengua es una inmensa melodía en la que cada hablante o escritor entona sus propias notas para formar acordes armoniosos. Su ya milenaria tradición, su extraordinaria expansión y su fecunda literatura son pilares que la sostienen.

Nuestro gran vate colombiano, Eduardo Carranza, ha sido expresivo y gráfico, como los mejores poetas, y nos ha dado un valioso aliento al decir:

> *"Nuestra lengua no está muerta ni es perfecta, pero posee una belleza diaria, manantial y ondulante, que es la perfección de lo que vive".*

Carranza

Los dialectos son hijos de la lengua que, si permanecen unidos, no sólo no la destruyen sino que la inmortalizan. Con mucha razón ilustres estudiosos de nuestro idioma han tratado la cuestión dialectológica en relación con la docencia.

El uruguayo José Pedro Rona, destacado investigador de la dialectología hispanoamericana, ha señalado la importancia de esta "ciencia nueva" para mejorar la enseñanza de la lengua[12].

Por su parte, el colombiano José Joaquín Montes ha escrito lo siguiente: "En general, el conocimiento de los hechos dialectales es de singular importancia para la orientación de cualquier política referente a la enseñanza, difusión o perfeccionamiento de la lengua general u oficial"[13].

Igual pensamiento tuvo Esteban Villarejo Mínguez al afirmar que: "El dialecto se convierte en el principal vehículo de comunicación escolar"[14].

1.7 Nombres de nuestra lengua

Desde hace mucho tiempo se ha discutido acerca de la denominación de nuestra lengua. Al recorrer la historia, la geografía y las bibliografías lingüísticas encontramos estas dos apelaciones: *español* y *castellano*[15].

Según diversas regiones y diversos hablantes, aparecen denominaciones tales como: "lengua española", "lengua castellana", "lenguaje español", "lenguaje castellano", "filología española", "filología castellana", "gramática es-

12 RONA, J. Pedro, "Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna", en *Simposio de Cartagena,* Separata, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1965, pp. 333-343.

13 MONTES GIRALDO, José Joaquín, *Op. cit.*, p. 39.

14 VILLAREJO M., Esteban, "Dialecto", en *Diccionario de pedagogía Labor,* Ed. Labor, S. A., Madrid, 1970.

15 *Español,* adj. = de España; sust. = lengua hablada en España. *Castellano,* adj. = de Castilla (del Lat. "castella" = pl. de "castellum" = castillo) nombre dado a la región española en la que había muchos castillos. Sust. = lengua hablada primero en Castilla y después en todo el reino español.

pañola", "gramática castellana", "diccionario español", "diccionario castellano", etc.

Se trata, en suma, de una especie de confusa sinonimia, comprensible más fácilmente para los lingüistas que para el vulgo en general.

Tal cuestión, que ha tenido visos de disputa bizantina, puede entenderse, si se tienen en cuenta factores histórico-políticos y lingüísticos.

La razón de la apelación "castellano" la encontramos en los comienzos de la lengua. Fue Castilla la región de más empuje en la época del nacimiento de nuestro idioma. El dialecto, allí hablado, se fusionó, con los dialectos de otras regiones circunvecinas, hasta formar un grupo lingüístico diferenciado de otros dialectos de la Península, tales como el gallego-portugués o el catalán, etc.

Nacido fundamentalmente del latín (lengua latina) del cual diacrónicamente fue dialecto (variante), el castellano se fue estructurando de tal forma que llegó a ser el principal vehículo de unión de la Península Ibérica y de los países a donde llegaron su conquista, su colonización, su civilización y su cultura. Así, Castilla legó su idioma a su nación y a las naciones que el "descubrimiento" hizo suyas.

España, en cuyo seno tuvo origen el castellano, dio a su turno, al principal dialecto hecho lengua, su propio nombre.

La cuestión de la denominación, *español* o *castellano*, se plantea de manera diferente en la Península y fuera de ella. La convivencia de distintas lenguas en España (castellano, vascuence, catalán, gallego) explica el que una de ellas se considere como lazo de unión, lengua oficial, de la nación española. Es evidente que aunque todo castellano es español, no todo español es castellano. Pero una cosa es la cuestión político-administrativa, y, otra, la cuestión lingüística.

Fuera de la Península, la sinonimia español-castellano, es perfectamente válida, en materia idiomática, y entendemos lo mismo cuando se nos dice "hablo español" o "hablo castellano". No confundimos la expresión "lengua española" con otra lengua hispánica distinta al castellano. En España es claro que todas sus lenguas son españolas; fuera de ella no tenemos problemas de polisemia en este aspecto.

"En lingüística, escribe Yosu de Lezama, ha prevalecido el término 'español' o 'lengua española' sobre su equivalente 'castellano' o 'lengua castellana'[16]. Y, en general, en el uso literario moderno se nota una tendencia, especialmente fuera de Espana, a utilizar para la lengua el término 'español' ".

No obstante queremos dejar constancia aquí de algunos testimonios de personajes ilustres de la lengua y de autoridades en la materia, para una mejor comprensión de la denominación de nuestro idioma.

Don Ramón Menéndez Pidal explica su preferencia así:

> *"El castellano, por servir de instrumento a una literatura más importante que la de las otras regiones de España, y sobre todo por haber absorbido en sí otros romances principales hablados en la Península (el leonés y el navarro-aragonés) recibe más propiamente el nombre de* lengua española"[17].

El mismo ilustre filólogo añade, en nota, lo siguiente:

> *"Esta denominación fue empleada durante la edad media en Castilla (aunque menos que la de lenguaje* castellano), *cuando ciertamente no era muy propia, por no haberse confundido todavía lingüísticamente Castilla y Aragón; en los siglos XVI y XVII fue ya bastante usada por los gramáticos y los autores, alguno de los cuales rechaza expresamente el nombre de* lengua castellana *como inexacto. En el extranjero, desde la edad media, fue siempre general* lengua española. *La Academia empleó ambos nombres, aunque prefiriendo el de* lengua castellana. *Esta preferencia la he discutido varias veces (v. por ej.* Hispania, *publ. by the American Association of teachers of Spanish, I, 1918, p. 3), y al fin fue abandonada por la Academia, adoptando el nombre de* lengua española *para la edición de su Diccionario, que apareció en 1925"*[18].

Amado Alonso, discípulo de Menéndez Pidal, y, gran impulsor, en América, de la filología, escribió en 1943 una obra titulada: *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres,* cuyo tema principal es el relato histórico de los términos usados con relación a la lengua española. Este autor investiga el contenido espiritual de los nombres, la cultura que reflejan y lo que ha movido a los hispanohablantes a preferir uno u otro.

16 LEZAMA, Yosu de, *Historia de la lengua española,* USTA-CED, Bogotá, 1979.

17 MENENDEZ PIDAL, Ramón, *Manual de gramática histórica española,* Espasa-Calpe, S. A., Madrid, 15a. Ed., 1977, p. 2.

18 MENENDEZ PIDAL, Ramón, *Op. cit.*, p.2 (nota).

El Dr. Luis Flórez, de la Academia Colombiana de la Lengua y del Instituto Caro y Cuervo, en su libro *Apuntes de español*, publicado en 1977 como continuación y complemento de otro, escrito anteriormente, en 1958, con el título de *Temas de Castellano*, dice lo siguiente:

> *"Si la mayoría de los hispanoamericanos nos entendemos con la mayoría de los españoles es porque tales mayorías hablan una misma lengua, una y no dos, diez o veinte lenguas castellanas. Me parece que no hay un castellano de América y un castellano de España sino una lengua española, con variantes regionales (una región puede estar constituida por varios países o partes de varios países a la vez).*
>
> *Las diferencias no son de tal grado que permitan, por ejemplo, a un maestro de lenguaje decir a sus alumnos durante la educación media: este año vamos a estudiar español de Colombia, el año próximo español de América; más tarde español de España, y, finalmente, castellano de Castilla. . . No hay cuatro o más lenguas españolas o castellanas en el uso actual del mundo hispano; en las escuelas primarias, secundarias y universitarias enseñamos una; y la enseñamos para usarla mejor, para emplearla eficazmente como medio de comunicación, de expresión y de cultura. Los aspectos diferenciales se estudian con ánimo científico, y no de fragmentación, en el nivel de especialización filológico-lingüística"*[19].

El Tercer Congreso de Academias de la Lengua Española, reunido en Bogotá en 1960, dice acerca del nombre de nuestra lengua:

> *"En resumen: castellano o español son vocablos cuyo empleo puede quedar al arbitrio y gusto de los escritores y hablantes, cuando se refieren a nuestra lengua, según su propia visión valorativa o afectiva a ella. Pero cuando la mencionan con propósito didáctico, con intención de escribir su sistema, es preferible el término español y en consecuencia más aconsejable hablar de gramática española, morfología y sintaxis españolas, etc.* Español *en este sentido será, pues, un tecnicismo, frente a* castellano *que pertenece a la lengua común aunque designe el mismo objeto de estudio. Es un caso más, de los muchos en que la sinonimia de dos voces no puede tomarse* stricto sensu, *sino atendiendo a la historia de cada una y a los propósitos e intenciones de quien las usa"*[20].

José Fernández Huerta, catedrático de didáctica en la Universidad de Barcelona, escribe, a propósito de la enseñanza de la lengua española:

> *"La enseñanza de la lengua española, en cuanto sistema convencional peculiar de españoles y hablantes del español, plantea como dificultad previa la existencia de varias lenguas españolas (castellano, catalán, gallego, vascuence) junto a un gran bloque de dialectos hispanos. La resolveremos considerando como lengua española la oficialmente española: el castellano"*[21].

19 FLOREZ, Luis, *Apuntes de español*, Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1977, p. 89.

20 Tercer Congreso de Academias de la Lengua Española, Bogotá, 27 de julio - 6 de agosto de 1960, p. 383.

En la Constitución Española, aprobada por Las Cortes el 31 de octubre de 1978, ratificada por el pueblo español en Referendum del 6 de diciembre de 1978, y, sancionada por S. M. el Rey Juan Carlos, ante las Cortes, el 27 de diciembre de 1978, leemos lo siguiente:

> *"Artículo 3*
> 1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla".

A LA LENGUA DE CASTILLA

La sangre de mi espíritu es mi lengua,
y mi patria es allí donde resuene
soberano su verbo, que no amengua
su voz por mucho que ambos mundos llene.

Ya Séneca la preludió aún no nacida,
y en su austero latín ella se encierra,
Alfonso a Europa dio con ella vida,
Colón con ella redobló la tierra.

Y esta mi lengua flota como el arca
de cien pueblos contrarios y distantes,
que las flores en ella hallaron brote

de Juárez y Rizal, pues ella abarca
legión de razas; lengua en que Cervantes
Dios le dio el Evangelio del Quijote

(Miguel de Unamuno)

21 FERNANDEZ HUERTA, José, Art. "Enseñanza de la lengua española", en *Diccionario de pedagogía Labor*, Ed. Labor, S. A., Madrid, 1970.

1.8 Autoevaluación

Sin mirar las soluciones propuestas, al final del cuestionario, resuelva las siguientes cuestiones:

1. **Cuestiones de selección.** (Valor de cada una 0.5 sobre 5).

Escriba, dentro del paréntesis, el nombre, de la siguiente lista, que corresponda al autor de las siguientes frases:

a. "Todos somos gramáticos; todos hacemos avanzar el idioma; unos sabiéndolo, otros sin saberlo".

—A. Bello
—L. Flórez
—A. Azorín
—R. J. Cuervo

( )

b. "El estudio de la lengua se extiende a toda la vida del hombre, y se puede decir que nunca acaba".

—A. Bello
—L. Flórez
—A. Azorín
—R. J. Cuervo

( )

2. **Cuestiones discriminatorias o alternativas.** (Valor de cada una 0.1 sobre 5).

Encierre, con un círculo, en las proposiciones siguientes, las letras V o F, según que dichas proposiciones sean verdaderas o falsas:

a. La lengua española es un sistema estático — V F
b. Las palabras "monólogo" y "soliloquio" son sinónimos — V F
c. El castellano fue, inicialmente, dialecto latino — V F
d. La semántica estudia el significado de las palabras — V F
e. Lengua apelativa es lo mismo que lengua oral — V F
f. En la lengua española existen muy pocos dialectos — V F
g. Los términos "ortología" y "ortografía" son sinónimos — V F
h. "Gramática descriptiva" es igual a "gramática histórica" — V F

i. El verbo "catar" en el *Mio Cid* significa probar — V F
j. Menéndez P., prefiere, para la lengua española, la denominación de "castellano". — V F

3. **Cuestiones de complementación.** (Valor de cada una 0.1 sobre 5).

Escriba en el espacio correspondiente, la o las palabras que hagan falta en cada frase:

a. La técnica de la confección de diccionarios se denomina ________
b. El número aproximado de hispanohablantes es, actualmente, de ________
c. La palabra "debate" proviene del verbo latino ________
d. El verbo latino anterior significa en castellano ________
e. La palabra "ortofonía" se refiere al aspecto ________ de la lengua
f. La ________ estudia el verdadero origen de las palabras
g. Según Menéndez Pidal, el castellano absorbió los romances ________ ________
h. Los cuatro aspectos constitutivos de la lengua española son: ________ ________, ________ y ________
i. El soneto "A la lengua de Castilla" fue compuesto por ________ ________
j. La primera gramática castellana fue escrita por ________

4. **Cuestiones de apareamiento o de emparejamiento.** (Valor de cada una 0.2 sobre 5).

Coloque, dentro del paréntesis, la letra mayúscula que corresponda a la palabra omitida en cada una de las siguientes frases:

a. La. . . estudia el verdadero origen de las palabras	( )	A = Debate
b. Llamamos. . . la variación territorial de una lengua	( )	B = Lexicología
c. Equivalente de la palabra monólogo es el término. . .	( )	C = Fonética

d. La "semántica descriptiva" recibe también el nombre de. . .	( )	D = Sintaxis
e. El estudio de los sonidos, prescindiendo de su función, se llama. . .	( )	E = Soliloquio
f. La palabra. . . es sinónimo de discusión	( )	F = Sistema
g. El estudio. . . de la lengua pertenece a la gramática descriptiva	( )	G = Semántica
h. Llámase. . . el estudio del significado de palabras y oraciones	( )	H = Etimología
i. La palabra "estructura" ha sido tomada como equivalente de. . .	( )	I = Dialecto
j. La. . . se ocupa de la función y de la relación de las palabras	( )	J = Sincrónico

Soluciones

1. a. (A. Azorín)
   b. (A. Bello)

2. a. V (F)
   b. (V) F
   c. (V) F
   d (V) F
   e. (V) F
   f. V (F)
   g. V (F)
   h. V (F)

   i. V (F)
   j. V (F)

3. a. lexicografía
   b. 300 millones
   c. battuo
   d. sacudir, golpear
   e. oral
   f. etimología
   g. leonés-navarro-aragonés
   h. oral, escrito, lector y sistematizado
   i. Miguel de Unamuno
   j. E. A. de Nebrija

4. a. H
   b. I
   c. E
   d. B
   e. C
   f. A
   g. J
   h. G
   i. F
   j. D

UNIDAD SEGUNDA

Objetivos específicos

Al término de esta unidad, el estudiante estará en capacidad de:

1. Reconocer la necesidad de trabajar con base en objetivos como condición para obtener buenos resultados de aprendizaje.

2. Distinguir las diversas clases de objetivos propuestos en el texto.

3. Enumerar las características, según R. Mager, de los objetivos denominados específicos.

4. Elaborar un objetivo específico.

2. Objetivos de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española

2.1 Necesidad de objetivos

En el proceso enseñanza-aprendizaje, como en cualquier otra actividad o empresa, es preciso trabajar con previsión de metas, con rumbo definido, con un punto de mira, para no correr el riesgo de "llegar a otra parte".

Los objetivos de dicho proceso, considerados como "productos del aprendizaje en una fase de previsión anticipadora", se traducen al término del mismo por la palabra "resultados".

"Un objetivo definido útilmente, escribe Robert. F. Mager, es un objetivo que nos ayuda a ver hacia dónde vamos, y a comprender si hemos llegado"[1].

Robert M. Gagné, por su parte, hace notar cinco "propósitos" de los objetivos que "resultan de utilidad", para los interesados en el proceso enseñanza-aprendizaje, a saber: el *maestro*, el *estudiante*, el *director* del establecimiento, el *evaluador*, y el *padre* de familia[2].

Más que una cuestión de utilidad, pensamos nosotros que, la cuestión de los objetivos es una necesidad de primer orden y un imperativo pedagó-

---

1 MAGER, R. F., *Pour éveiller le désir d'apprendre*, Gautier-Villard éditeur, París, 1969, p. 13.

2 GAGNE, R. M., *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*, Editorial Diana (trad.), México, 1975, p. 86.

gico-didáctico, condición indispensable de la actividad docente-discente que no se puede obviar ni improvisar.

Estamos ante un problema de planificación instruccional y educativa que sólo promete garantías si se lo toma en serio.

El poco interés y entusiasmo que manifiestan muchos de nuestros alumnos de español por el estudio de su lengua materna, particularmente a nivel medio, es debido, en gran parte, a la falta de objetivos didácticos.

Dichos objetivos deben tener en cuenta dos variables que, según la terminología pedagógica contemporánea, se denominan *conductas*, a saber:

— *Una conducta inicial o conducta de entrada, y*
— *una conducta final o conducta terminal.*

La primera, punto de partida, está constituida por los antecedentes, prerrequisitos, situación de conocimiento en que se encuentra el alumno.

La segunda, punto de llegada, son las perspectivas, las posibles metas que han de ser alcanzadas, gracias a un mecanismo de *interacción* docente-discente, es decir, del trabajo conjunto (profesor-alumno).

En cualquier nivel de estudio en que se encuentre el alumno, el profesor está en la obligación de establecer un plan de trabajo, basándose en la situación real del discente, y en sus intereses y capacidades.

La pauta para la elaboración de dicho plan, y por consiguiente de la concepción de objetivos, debe darla el alumno. El es, como veremos más adelante, la razón de ser de toda actividad instructiva y educativa.

No obstante, al existir cierto común denominador en el alumnado, frente a sus obligaciones escolares, a pesar de sus diferencias interindividuales e intraindividuales (con las cuales es preciso contar constantemente), podemos elaborar un marco de objetivos posibles y establecer una clasificación de los mismos.

2.2 Clases de objetivos

La cuestión de los objetivos, o previsión de metas, es bastante compleja, lo cual, sin embargo, no nos excusa de la reflexión, ni nos permite lanzarnos a la improvisación.

En la *Taxonomía de los objetivos de la educación* de B. Bloom[3] (clasificación de las metas educativas) encontramos "tres vertientes principales", a saber: la *cognoscitiva*, la *afectiva* y la *psicomotora.*

Según esto tendremos una primera clasificación de objetivos:

— *Objetivos cognoscitivos,* — mentales
— *objetivos afectivos,* — emotivos
— *objetivos psicomotores.* — manipulación y capacidad motor

Bloom

Los objetivos cognoscitivos corresponden a la esfera mental y se relacionan "con el recuerdo o el reconocimiento y el desarrollo de las aptitudes y dotes intelectuales". Tales objetivos enfocan el aspecto científico de determinada asignatura y llevan a su adquisición y manejo, por parte de los alumnos.

Los objetivos afectivos se refieren a la esfera emotiva del sujeto del aprendizaje, y en él "se hallan incluidos objetivos que reflejan alteraciones en intereses, actitudes y la adquisición de elementos de juicio y de una correcta adaptación".

Los objetivos psicomotores se refieren a los hábitos de "manipulación" o de "capacitación motora", es decir, a la adquisición de habilidades o destrezas de actividad manual.

El proceso enseñanza-aprendizaje debe conjugar dichos objetivos de tal manera que entren en juego el conocimiento, el gusto por éste, y su concreción en acciones prácticas.

Una segunda clasificación de los objetivos, considera el enfoque del estudio de una asignatura en una triple dimensión. Tendremos así:

— *Objetivos generales,*
— *objetivos especiales,*
— *objetivos específicos.*

Los objetivos generales, como su nombre lo indica, enfocan la enseñanza-aprendizaje de manera general, en una perspectiva amplia.

3 BLOOM, B. S. y otros, *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Ed. Marfil, Alcoy (España), 1971.

Los objetivos especiales enfocan los diversos aspectos constitutivos de una asignatura.

Los objetivos específicos, más puntuales y precisos, persiguen logros concretos, en determinados temas, actividades o asuntos de estudio.

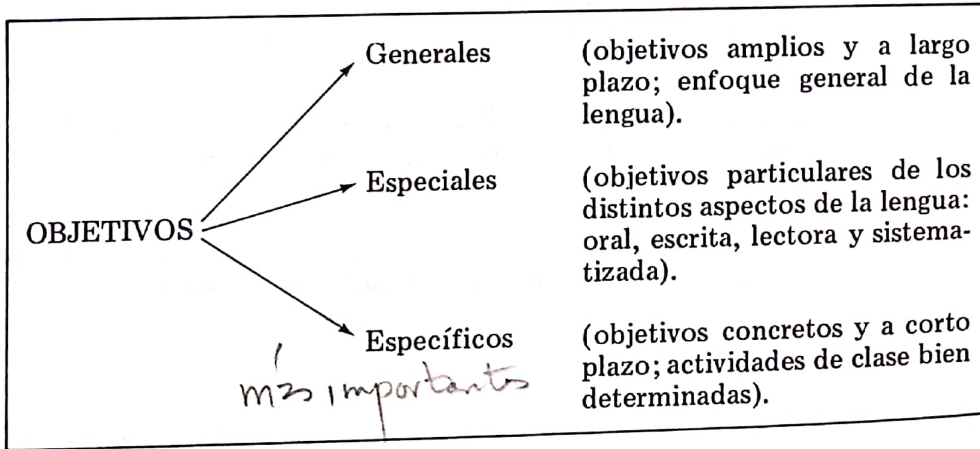
Por cuanto se refiere a la labor escolar sobre la lengua española, como asignatura objeto de trabajo académico, podemos configurar los objetivos del siguiente modo:

— Son objetivos generales: los que miran al estudio y utilización de la lengua, de manera amplia, como medio de comunicación, de saber y de cultura, en general.

— Son objetivos especiales: los que enfocan los diversos aspectos que integran la lengua, a saber: oral, escrito, lector y sistematizado.

— Son objetivos específicos: las metas perseguidas en las labores concretas de cada clase, tema, subtema, actividad bien definida[4].

Esquematizando lo anterior tendremos:



4 Los objetivos específicos son los que más reflexión requieren, por parte del profesor en la planificación de sus actividades docentes, y por parte de los alumnos en la tarea escolar. Son punto focal del proceso enseñanza-aprendizaje concreto. Son aquellos que en la evaluación de un trabajo van a poner de manifiesto el logro o el no logro (resultados) de las metas y propósitos. Los objetivos específicos son los que van marcando el rumbo que se debe seguir, en función de esas metas que se quieren alcanzar. Son los objetivos específicos los que con más claridad deben figurar en los llamados "diarios parceladores" o "cuadernos de clase", a fin de que se haga eso y no otra cosa.

2.3 Formulación de objetivos

A continuación encontrará usted, a modo de ejemplo, varias series de objetivos de enseñanza-aprendizaje de la lengua española, según los enfoques antes indicados:

2.3.1 Objetivos generales (estudio de la lengua en general)

(Formulación)

Teniendo en cuenta que, la lengua española es para los hispanohablantes el primero y principal *medio de comunicación* (oral y escrita), *elemento básico de estructuración mental, factor de enriquecimiento* (idiomático, científico, literario, cultural, social, etc.), la acción del profesor de lengua y literatura española deberá encaminarse a que sus alumnos logren:

1. Amar su lengua materna como patrimonio familiar, social y nacional, y comprender la importancia de su estudio para su formación integral.

2. Utilizar adecuadamente el idioma español como fundamento de la comunicación oral y escrita.

3. Educar su capacidad de escucha, de manera atenta y cortés, comprensiva y reflexiva.

4. Adquirir hábitos de lectura personalizada, comprensiva y crítica de autores colombianos, hispanoamericanos y españoles.

5. Expresarse, oralmente y por escrito, con la debida naturalidad y fluidez, propiedad y corrección.

6. Desarrollar su potencial de creatividad literaria y adquirir su estilo personal.

7. Ampliar el léxico de usual a técnico, científico y culto.

8. Acostumbrarse a la investigación y estudio en bibliotecas y centros de documentación.

9. Relacionar la lengua española con otras asignaturas objeto de trabajo escolar.

10. Cultivar el idioma como medio de formación y de cultura general.

2.3.2 Objetivos especiales (enfoque de los diferentes aspectos)

(Formulación)

a. Expresión oral

Teniendo en cuenta que, por medio de la lengua entendemos lo que otros dicen, y nos hacemos entender de los demás, es función del profesor:

1. *Ejercitar* los alumnos en la elocución clara, natural y correcta.

2. *Inculcar* el hábito de la escucha atenta y comprensiva.

3. *Fomentar* el diálogo como medio de comunicación escolar y extraescolar.

4. *Desarrollar*, en los alumnos, habilidades para la elocución en público.

5. *Promover* debates y discusiones académicas, mesas redondas, círculos literarios, declamaciones, dramatizaciones, etc.

b. Expresión escrita

Teniendo en cuenta que la escritura es medio de expresión y comunicación de nuestro pensamiento, reveladora, por otra parte, de la personalidad, de los conocimientos y de la cultura, es deber del profesor:

1. *Fomentar*, en los alumnos, hábitos de expresión escrita clara, natural y correcta.

2. *Perfeccionar* las habilidades para redactar y componer, con naturalidad y buen estilo.

3. *Controlar* la ortografía y la estética gráfica de los trabajos escritos por los alumnos.

4. *Incrementar* la redacción de documentos escritos (resúmenes, informes, cartas, telegramas, poesías, etc).

5. *Acostumbrar* a los alumnos a la toma, clara y concisa, de apuntes y notas de clase.

c. Lectura

Teniendo en cuenta que, la lectura es medio de instrucción y de recreación, instrumento de formación y de cultura, camino que amplía el horizonte lingüístico, léxico estilístico, etc., el profesor debe:

1. *Fomentar*, en los alumnos, hábitos de lectura analítica, comprensiva y crítica, de textos, obras literarias, etc.

2. *Seleccionar*, según los intereses, necesidades y capacidades de los alumnos, el material que deba ser leído.

3. *Ejercitar* los alumnos en el doble aspecto de la lectura: mental y oral.

4. *Desarrollar*, en los alumnos, habilidades de lectura fluida, rápida y expresiva.

5. *Infundir* en los alumnos, interés y gusto por la lectura de autores colombianos, españoles, hispanoamericanos y de trascendencia universal.

d. Lengua sistematizada

Teniendo en cuenta que, la lengua española es una lengua sistematizada, dotada de diversas estructuras (gramatical, fonética, fonológica, léxica, semántica, etc.), expresada mediante distintos géneros literarios, dueña, además, de una vasta y rica literatura, que se puede explotar de manera sistemática u ocasional, es función del profesor:

1. *Hacer* que los alumnos adquieran una noción clara y funcional de los diversos aspectos (morfosintáctico, fonético, léxico, semántico, histórico, etimológico, etc.) de la lengua.

2. *Fomentar* el estudio y el análisis de dichos aspectos, ya sea en clase, colectivamente o por grupos, ya fuera de clase.

3. *Introducir* a los alumnos, paulatina y juiciosamente y según su grado de maduración en las diversas concepciones gramaticales, teniendo en cuenta que, su estudio no constituye un fin en sí mismo, sino un medio para dar más riqueza y solidez al aprendizaje de la lengua.

4. *Ejercitar* a los alumnos en el análisis literario, desde el punto de vista de fondo y forma.

5. *Hacer* que los alumnos reconozcan e identifiquen los diversos géneros literarios.

6. *Hacer* que los alumnos identifiquen las diferentes escuelas literarias y aprendan a ubicar, en el tiempo y en el espacio geográfico, la producción literaria más representativa de la lengua española y de la literatura universal.

2.3.3 Objetivos específicos

La formulación de objetivos, tanto generales como especiales, es bastante amplia.

Ya en la situación docente-discente concreta, es decir, en la clase, es necesaria una especificación, la fijación de una meta precisa.

Resulta prácticamente imposible, dada la amplitud y complejidad de la lengua española, formular de antemano una serie de objetivos específicos, en una obra como ésta. Los objetivos específicos, tal como aquí los entendemos, no son propósitos a largo plazo ni recetas abstractas, independientes de la actividad puntual y concreta, y de los individuos que la realizan.

Los objetivos específicos son propósitos a *corto plazo* y en circunstancias muy determinadas. Se refieren a una acción, a un tema, a un subtema, bien delimitados.

Corresponde, por tanto, a cada profesor, en momentos precisos, puntualizar lo que desea que sus alumnos hagan, digan o aprendan con respecto a la asignatura. En otros términos, se trata de "desmenuzar la enseñanza", de ir directamente "al grano". Para ello el docente debe gozar de *libertad* e *iniciativa* magistrales que no deben confundirse con la despreocupación ni con la improvisación, ni lo eximen de la concienzuda preparación, remota y próxima, de sus deberes pedagógicos.

Se presentan, en el transcurso de las actividades escolares, multitud de imprevistos e imponderables, que hacen imposible trabajar fructuosamente con una planificación "prefabricada". A veces, para recurrir a una expresión que está a la moda, es necesario "cambiar el libreto".

Con todo, podemos aquí establecer algunas pautas para la formulación, no directiva, de objetivos específicos, y enunciar, a manera de ejemplo concreto, algunos objetivos para las clases de español.

R. F. Mager, ha propuesto una guía para la formulación de objetivos específicos, cuyas características son:

- "Identificar por su nombre la conducta final".
- "Describir las condiciones bajo las cuales dicha conducta deba ocurrir".
- "Fijar un patrón de rendimiento aceptable".

Identificar por su nombre la conducta final es indicar la habilidad que el alumno mostrará y que el profesor considerará como evidencia del logro de un objetivo.

Describir las *condiciones* bajo las cuales una conducta debe ocurrir, es indicar lo que se *da* o propone, lo que se *permite* o *prohibe*, para realizar una actividad.

Fijar un *patrón de rendimiento* aceptable, es precisar la *cantidad*, la *calidad* del trabajo, o el límite de *tiempo* permitido para considerarlo como válido.

Según lo señala el mismo Mager, "no es necesario refinar un objetivo hasta lograr que se manifiesten las tres características", así como "tampoco es imprescindible incluir las tres en todos los objetivos"[5].

[5] GAGNE, Robert M., dice que el objetivo se puede especificar describiendo la *situación* (equivalente a las "condiciones" de Mager) utilizando un *verbo* que denote la

Pero sí es preciso tener en cuenta la "observabilidad" de una conducta final, es decir que puede "identificarse". Para ello, al formular un objetivo específico, deben utilizarse verbos activos, es decir, verbos que no admitan muchas interpretaciones, y evitar aquéllos "abiertos a diversas interpretaciones", de lo contrario podría caerse en la ambigüedad y en la confusión.

He aquí una lista de verbos abiertos a pocas interpretaciones (verbos que pueden utilizarse para formular objetivos específicos), y, otra de verbos abiertos a muchas interpretaciones (verbos que deben evitarse):

1 Verbos abiertos a *pocas* interpretaciones	2 Verbos abiertos a *muchas* interpretaciones
Analizar	Aceptar
Aparear	Acordar
Cambiar	Advertir
Catalogar	Apreciar
Clasificar	Aprender
Contrastar	Captar
Comparar	Comprender
Deducir	Conocer
Definir	Considerar
Distinguir	Creer
Elaborar	Darse cuenta de. . .
Enumerar	Disfrutar
Escribir	Entender
Identificar	Evaluar
Recitar	Intentar
Resolver	Gustar
Resumir	Justificar
Pronunciar	Juzgar
Señalar	Pensar
Sintetizar	Saber
Sustituir	Tener fe en. . .

---

capacidad aprendida —"acción para el resultado"— (equivale a la "identificación" de Mager) y describiendo la *acción* —a veces puede estar implícita— *Op. cit.*, p. 85. Benjamin S. Bloom habla de dos componentes del objetivo específico: descripción del comportamiento que se busca, mediante un verbo, y, explicitación del contenido requerido (condición) para lograr dicho comportamiento.

Subrayar	Tomar conciencia de. . .
Trazar	Valorar
Vocalizar	Tratar de. . .

Vamos a establecer un pequeño "código", basándonos en la terminología de Mager, con el fin de hacer algunos ejercicios de formulación de objetivos específicos:

I = Identificación de conducta			
C = Condiciones	C.d. = lo que se da		
	C.pe. = lo que se permite		
	C.pr. = lo que se prohibe		
P = Patrón de rendimiento	P.cal. = Pat. de rend.	=	calidad
	P.can. = Pat. de rend.	=	cantidad
	P.t. = Pat. de rend.	=	tiempo

Con el código anterior "identificaremos" las características, en los ejemplos siguientes:

1. Dadas dos listas de diez palabras sinónimas, sin ninguna correspondencia entre ellas (C.d.), el alumno apareará en su cuaderno por medio de líneas (I), al menos siete de ellas (P. can) correctamente (P.cal).
2. Leído en voz alta dos veces un texto literario (C.d.), el alumno lo resumirá por escrito (I), en un mínimo de 60 palabras (P. can.) y en un máximo de 15 minutos (P.t.).
3. Explicado el triángulo vocálico de Hellwag (C.d.), el alumno identificará, por lo menos, una vocal media por su abertura, y otra posterior por el punto de articulación (I).
4. Dadas tres oraciones enunciativas afirmativas (C.d) el alumno transformará en desiderativas (I), correctamente (P. cal.) al menos dos de ellas (P. can.).
5. Realizada la lectura mental de una breve fábula (C.d.) el alumno destacará por sus nombres (I) sin mirar el texto escrito (C.pr.) los personajes en ella mencionados.

6. El alumno elaborará una lista de 20 sustantivos (I) a partir de los verbos dados (C.d), en un tiempo máximo de 8 minutos (P.t.), pudiendo para ello servirse del diccionario (C. pe.).

Ejemplos de objetivos específicos de enunciación más simple.

1. El alumno subrayará las conjunciones en un texto dado.
2. El alumno distinguirá, por su significado, palabras sinónimas y palabras antónimas.
3. El alumno sustituirá por términos castizos cuatro extranjerismos.
4. El alumno clasificará en agudas, graves y esdrújulas, las palabras de un texto dado.
5. El alumno subrayará las raíces griegas de un grupo de palabras.
6. El alumno definirá el fenómeno de "parasíntesis" y dará ejemplo de palabras parasintéticas.
7. El alumno relacionará una serie de obras literarias con sus respectivos autores.
8. El alumno dará un ejemplo de oración compuesta.
9. El alumno enumerará los movimientos europeos que influyeron en la poesía modernista.
10. El alumno denominará diferentes versos, según el número de sus sílabas.
11. El alumno cambiará los arcaísmos de un texto dado por palabras o expresiones de uso actual.
12. El alumno analizará morfológica y sintácticamente dos versos dados.

Los ejemplos de enunciación de objetivos específicos que, a modo de ilustración acabamos de ver, se refieren, obviamente, a cuestiones muy concretas del estudio de la lengua.

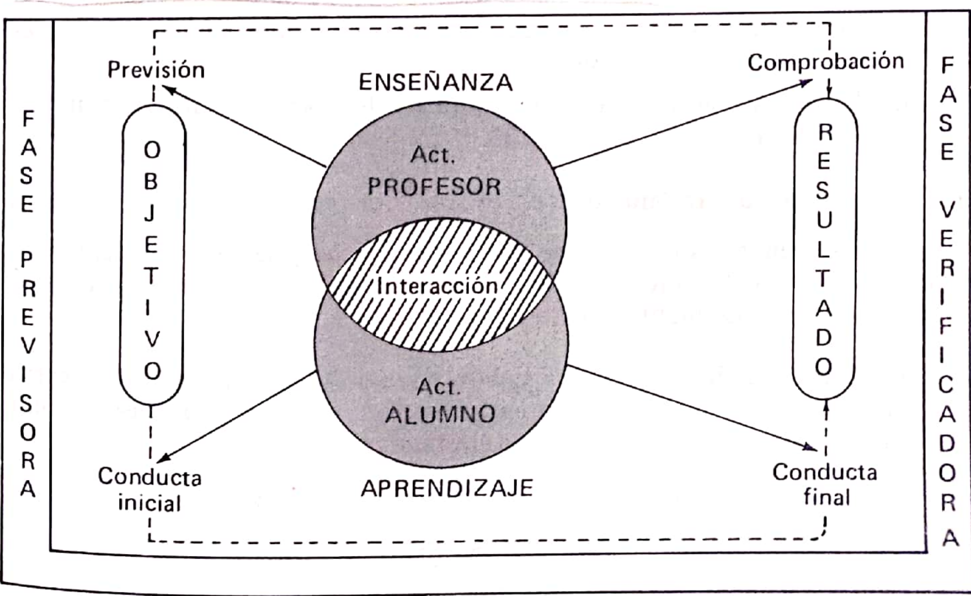
Los objetivos específicos se consignan en los llamados diarios parcelados, de los que nos ocuparemos más adelante, en los cuales se encontrarán en un marco preciso junto a los temas o contenidos, las actividades del profesor y de los alumnos, los recursos didácticos, la evaluación, etc.

Uno o dos objetivos pueden bastar para cada clase, y, es preferible fijarse pocas metas para poderlas controlar y lograr, que, muchas, para correr el riesgo de no alcanzar ninguna o de lograrlas a medias.

Por simple que, a primera vista, parezca el enunciado de un objetivo específico, su concreción en resultado positivo implica todo un proceso que va desde la fase de previsión hasta la de verificación. La previsión en la mente del profesor debe fundarse en la conducta inicial del alumno. Gracias a un mecanismo de interacción profesor-alumno, deberá producirse en el alumno una modificación en su saber: la conducta final que podrá ser comprobada efectivamente por el profesor.

La fase previsora comprende la programación, la parcelación, la preparación de un tema determinado, y la concepción de un objetivo específico.

La fase verificadora comprenderá la modificación de la conducta del alumno manifestada por medio de la comprobación.



2.4 Autoevaluación

1. **Cuestiones de complementación.** (Valor de cada una 0.1 sobre 5).

a. El punto de llegada previsto en los objetivos se denomina Conducta final

b. Los objetivos específicos son propósitos a CORTO plazo.

c. El logro de un objetivo se produce gracias a un mecanismo de interacción profesor-alumno.

d. Los objetivos concretos de una clase o actividad determinada, reciben el nombre de Específicos.

e. Según R. Mager, la formulación de un objetivo específico comprende 3 características.

f. Trabajar sin objetivos definidos es trabajar A Ciegas.

g. La comprobación o modificación de una conducta se da en la fase VERIFICADORA

h. La palabra "objetivos" se traduce, al final del proceso enseñanza-aprendizaje, por la de RESULTADOS.

i. Llamamos objetivos ESPECIALES aquellos que enfocan cada aspecto de la lengua, en particular.

j. "Relacionar el idioma español con las demás asignaturas", es un tipo de objetivo GENERAL.

2. **Cuestiones de ordenamiento.** (Valor de cada acierto 0.1 sobre 5).

Coloque en la columna A, los "verbos abiertos a pocas interpretaciones", y, en la columna B, aquéllos "abiertos a muchas interpretaciones", después de analizar cuidadosamente la lista siguiente:

catalogar, justificar, analizar, saber, enumerar, pensar, valorar, identificar, juzgar, definir, creer, entender, recitar, conocer, elaborar, escribir, pronunciar, apreciar, sustituir, comprender.

A Desambiguos	B Ambiguos
Analizar	Apreciar
Catalogar	Comprender
Definir	Conocer
Elaborar	Creer
Enumerar	Entender
Escribir	Justificar
Identificar	Juzgar
Pronunciar	Pensar
Recitar	Saber
Sustituir	Valorar

3. **Cuestiones discriminatorias.** (Valor de cada una 0.1 sobre 5)

Encierre con un círculo las letras V o F, según que las proposiciones siguientes sean verdaderas o falsas.

a. El término "destreza" es sinónimo de habilidad — (V) F

b. El verbo "disfrutar" es abierto a pocas interpretaciones — V (F)

c. Según R. Mager el enunciado de un objetivo debe tener siempre las tres características. — V (F)

d. Uno o dos objetivos no bastan para una clase. — V (F)

e. "Conducta inicial" y "conducta de entrada" son expresiones equivalentes — (V) F

f. El verbo "captar" es un verbo poco apto para enunciar objetivos específicos — (V) F

g. El término "situación" de R. Gagné es equivalente al término "condiciones" según R. Mager. — (V) F



h. El verbo "conocer" no es un verbo adecuado para enunciar objetivos específicos — (V) F



i. Según R. Mager, "patrón de rendimiento y "condición" tienen el mismo significado. — V (F)



j. "Cultivar el idioma como medio de formación" es un ejemplo de objetivo específico — V (F)

4. **Cuestiones de complementación**

Llene los paréntesis de las siguientes cuestiones, que son ejemplos de enunciación de objetivos, según el código propuesto anteriormente. (Valor de cada acierto 0.1 sobre 5).

a. El alumno sustituirá (I), por lo menos seis extranjerismos innecesarios (P.cant.), de diez extranjerismos dados (C.d), por seis palabras castizas (P. cal.), en un máximo de tres minutos (P.t).

b. Dada una lista de 10 obras literarias estudiadas (C.d), el alumno identificará (I) al menos 7 nombres de sus respectivos autores (P.cant.) en un máximo de 5 minutos (P.t), sin consultar su libro ni sus apuntes (C. pr.).

Soluciones

1. a. Conducta final (o terminal)
   b. corto
   c. interacción
   d. específicos
   e. específico. . . 3
   f. a ciegas
   g. verificadora
   h. resultados
   i. especiales
   j. general

2.

A	B
Analizar	Apreciar
Catalogar	Comprender
Definir	Conocer
Elaborar	Creer
Enumerar	Entender
Escribir	Justificar
Identificar	Juzgar
Pronunciar	Pensar
Recitar	Saber
Sustituir	Valorar

3.

a.	(V)	F
b.	V	(F)
c.	V	(F)
d.	V	(F)
e.	(V)	F
f.	(V)	F
g.	(V)	F
h.	(V)	F
i.	V	(F)
j.	V	(F)

4. a. (I), (P.can), (C.d.), (P.cal.), (P.t.).

   b. (C.d.), (I), (P.can.), (P.t.), (C.pr.).

UNIDAD TERCERA

Objetivos específicos

Estudiada esta unidad, usted tendrá elementos para:

1. Definir los términos "adolescencia" y "adolescente".

2. Analizar los "antecedentes" y "perspectivas" lingüísticas del adolescente.

3. Establecer las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje en el adolescente.

4. Analizar las características del lenguaje del adolescente: dialéctico, afectivo y poético.

5. Distinguir los aspectos críticos del lenguaje del adolescente "pseudodialéctica", "encanto de la palabra", "rebelión contra el lenguaje ortodoxo del adulto", "verbalismo" y "sincretismo lingüístico".

3. El alumno de español a nivel medio

Encontramos aquí al *elemento didáctico humano*, de capital importancia en la empresa educativa e instructiva, *centro y sujeto activo* del proceso enseñanza-aprendizaje: el *alumno*.

Si hemos de estar acordes con el principio moderno de la "revolución copernicana" pedagógica, el alumno es la *razón de ser de la docencia*, y el que, en cierta forma, da la pauta de las actividades escolares.

No es propósito de esta obra, el adentrarnos en los intrincados laberintos de la psicología, pues, correríamos el riesgo de apartarnos del objetivo propuesto, la didáctica de la lengua. Sin embargo, no podemos tampoco hacer caso omiso de la psicología, ciencia aliada de la didáctica, auxiliar que ilumina la labor pedagógica y le da consistencia. Por eso debemos acudir a ella para pedirle luces con el fin de conocer mejor al alumno y poderlo guiar con mayor eficacia.

3.1 El adolescente

El estudiante que viene a nuestros establecimientos de enseñanza media o secundaria, en calidad de alumno —de aprendiz— es el "adolescente", es decir, el ser que se encuentra en el período crucial de la vida, "puente" entre la niñez y la edad adulta, que llamamos "adolescencia"[1]. La adolescencia es una edad de suma trascendencia, no obstante su carácter transitorio, porque

1 El verbo incoativo latino "adolescere" o "adulescere" (crecer), que da origen a *adolescencia* (crecimiento) y *adolescente* (el que crece) tiene como participio pasado la forma "adultus" (el que ha crecido) —indicación de que la operación de crecer ha alcanzado su término— del cual derivamos el adjetivo *adulto*.

deja huellas profundas en la vida, ya que implica un desarrollo del individuo, muy especial y decisivo. Este período importante, ha recibido denominaciones tales como: *edad ingrata, edad difícil, edad crítica,* y también *edad de sueños, edad de ilusiones, edad de oro de la vida,* etc.[2].

La adolescencia es un período de *maduración* psicosomática, difícil de definir, tanto por su carácter transitorio como por la inestabilidad psíquica de los individuos. Es un período de luchas, en el que el individuo trata de despojarse de los rasgos de la fase anterior (la niñez) y de revestirse de las características del hombre adulto. Es la época de "redescubrimiento del yo", del "nacimiento de la intimidad", de la inadaptación, de la insatisfacción, de las aventuras, del enamoramiento, del sentimentalismo, etc.

La adolescencia es la edad en la que el individuo necesita, quizá de mayor comprensión, y de una orientación más específica para la vida.

3.2 Antecedentes y perspectivas lingüísticas del adolescente

El adolescente, alumno de lengua española, no es con respecto a ella —ya sea medio de comunicación, ya sea asignatura académica— completamente novicio, "tabula rasa", puesto que se trata de su *lengua materna,* de su lengua familiar, de su lengua usual.

El alumno, ha vivido y vive en un ambiente lingüístico social hispanohablante; ha tenido una educación idiomática espontánea, hoy por hoy más abundante, gracias a los numerosos y variados medios de comunicación. Además, la escolaridad primaria lo ha colocado ya en la vía de la sistematización idiomática y le ha dado elementos básicos de estructuralización lingüística.

La escolaridad primaria, o elemental, se sitúa, en términos normales, en el período de la evolución humana llamado por algunos psicólogos: "tercera infancia" (entre 6-11 años, aproximadamente).

2 "Recogiendo los datos de la experimentación y el común sentir de los psicólogos, la adolescencia se concibe fundamentalmente como un crecimiento, pero no un crecimiento cuantitativo, que consistiría en un aumento de capacidad de las facultades que ya posee el sujeto, sino en un crecimiento cualitativo, caracterizado por la aparición de nuevas tendencias o nuevas formas de conocimiento". V. García Hoz.

Se consideran superados en el individuo hacia los 10-12 años: el *animismo*, el *egocentrismo lingüístico*, el *realismo ontológico* y el *realismo lógico*, características, según Piaget, de la mentalidad infantil[3].

Al término de la primaria cuenta ya el alumno con cierto acopio de aspectos básicos de la lengua: habla, escucha, lee y escribe, con alguna naturalidad, con relativo dominio. Su vocabulario es ya bastante amplio (alrededor de 7.200 palabras, según L. Terman; un número mayor, según V. García Hoz)[4]. Hay que distinguir en el vocabulario: un léxico "pasivo" (las palabras que un individuo entiende pero que casi nunca utiliza), y un vocabulario "activo" (las palabras que un individuo emplea, corrientemente). Es evidente que, el vocabulario infantil es, más o menos, pobre e incorrecto, debido a varias causas: "causas psicológicas" (corta edad y falta de madurez), "causas sociales" (según el estrato social, el medio de donde proviene el niño), "causas lingüísticas" (falta de desarrollo idiomático), y "causas escolares" (cuando la escuela emplea un lenguaje abstracto que supera las facultades del alumno). El alumno, tiene además rudimentos importantes de sistematización de la lengua (fundamentos de categorías gramaticales, etc.) y ha comenzado a desarrollar hábitos de estudio formal.

3 El *animismo* es una actitud que consiste en atribuir a las cosas un alma análoga al alma humana. Según P. Guillaume: "el animismo del niño parece hacer imposible toda distinción rigurosa entre el sujeto y el objeto. Todo siente, vive, desea, conoce. . ." *Introduction a la Psychologie.* El *egocentrismo,* es una incapacidad de colocarse en el punto de vista de los demás; es hacerse el centro de todo; es "falta de socialización". El niño tiene conciencia de su *mi,* pero carece del sentimiento de su *yo.* "El egocentrismo lingüístico" es una situación psicológica, llamada por Piaget "monólogo", y se manifiesta en el empleo de los pronombres —tercera persona por la primera— y en la dificultad en el uso de las conjunciones como instrumentos de relación. El *realismo ontológico* consiste en identificar las cosas con sus nombres. El *realismo lógico* consiste en ver en las cosas el fundamento de su denominación. En el primero, los nombres de las cosas son, para el niño, las mismas. En el segundo, el niño considera que no se trata de una denominación arbitraria, sino que debe existir alguna razón para darles determinado nombre. "Deberá intervenir en ello al menos la idea de la cosa".

4 Víctor García Hoz, ha propuesto una terminología triple para el vocabulario: *usual, común y fundamental.* Según él, "vocabulario usual" es el conjunto de palabras empleadas por un individuo de cultura media. Tal vocabulario alcanzaría unas 13.000 palabras, al término de la enseñanza primaria, incluyendo, en dicha cantidad, formas dialectales, profesionales, etc. El "vocabulario común" es aquel que, prescindiendo de todas las formas particulares del usual, es común a todos los hombres de mediana cultura, y, constaría de unas 2.000 palabras. El "vocabulario fundamental" está constituido por las palabras de mayor frecuencia en el uso de la lengua y estaría alrededor de 200 palabras. V. GARCIA HOZ, *Vocabulario usual, común y fundamental,* Madrid, 1951.

Son éstos los *antecedentes* lingüísticos del individuo que va a iniciar su educación media, su bachillerato. Es preciso contar con ellos para la planificación de las actividades futuras.

¿Cuáles son sus *perspectivas*? Podríamos decir de manera muy simple que las perspectivas lingüísticas del alumno, a nivel medio, son: el desarrollo de su pensamiento y el perfeccionamiento de sus formas de expresión. Mas, tal afirmación encierra una gran complejidad.

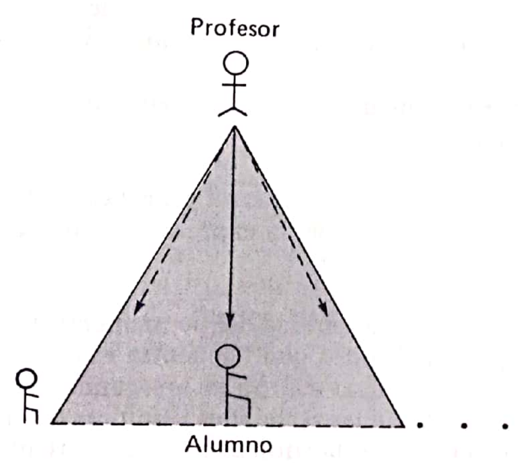
En efecto, el marco en el que se desarrolla la educación media, la adolescencia, es un período confuso, crítico, en el que el funcionamiento psíquico (no nos referimos aquí al biológico) es cualitativamente diferente del anterior (niñez) y del siguiente (edad adulta).

La adolescencia es una edad en la que se abren para el individuo *nuevos horizontes* (afectivos, intelectuales, sociales, etc.). En ella se le amplía su visión del mundo; el adolescente quiere descubrirlo todo, por sí mismo, afianzar su personalidad, lograr la meta del adulto. Es la edad de los intereses afectivos, intelectuales, éticos, sociales, etc., imprecisos e inestables, envueltos en un conjunto de crisis que crean en el sujeto un ambiente de desadaptación. De todas esas crisis la que en este contexto nos interesa especialmente es la llamada "crisis del lenguaje", de la que trataremos más adelante.

El estudio de la lengua en esta época está condicionado por la situación psíquica del individuo, y no podemos sostener, como algunos han afirmado que "en la enseñanza del idioma no exista diferencia esencial entre la escuela primaria y la escuela secundaria", ni "que todo se reduce a resolver una cuestión de contenido", porque esto sería regresar a la ya vieja y desechada teoría del "homunculus", perder de vista que el alumno es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, y considerar la asignatura como el fin primordial del mismo. Sería frenar dicho proceso, exponerse a cometer errores, y "hacer odiar", en vez de "hacer amar", la asignatura, lo que con no poca frecuencia sucede. Sería, en síntesis, contribuir a hacer más confusas aún las perspectivas lingüísticas del alumno.

El profesor responsable de la formación idiomática del alumno debe tener una visión más amplia de esas perspectivas para ir iluminando el camino de su alumno. Pero debe apoyarse, no tanto en la asignatura como tal, sino, en la mentalidad, en el modo de pensar, en los intereses y necesidades de

quien la está aprendiendo, y que, posiblemente, pueda incluso llegar, *más lejos* aún de las perspectivas vislumbradas por él, si sabe orientarlo debidamente.



3.3 Pensamiento y lenguaje en el adolescente

Para enseñar la lengua al adolescente, con garantía de resultados positivos, es preciso comprender su pensamiento y su lenguaje, es decir, qué piensa, cómo piensa y cómo se expresa.

El lenguaje, tanto en el adolescente, como en el niño y en el adulto, no es la elaboración de un pensamiento anterior a la expresión. La elaboración del lenguaje es la elaboración del pensamiento mismo[5].

5 Se ha discutido sobre la primacía del pensamiento y del lenguaje. Dicen unos, que, el pensamiento es anterior al lenguaje. Otros sostienen que, el lenguaje es anterior al pensamiento. Otros finalmente, afirman que son simultáneos. Los griegos entendieron el lenguaje como la expresión del pensamiento; Platón y su escuela enseñaron la preexistencia de las ideas. Algunos dicen que "si el pensamiento busca sus palabras es porque las precede". Autores cristianos, antiguos y contemporáneos, basados en una "interpretación optimista" y literal de las palabras iniciales del Evangelio según S. Juan (L.1): "*ἐυ αρχή ἠυ ὀ λόγος*" = "in principio erat *verbum*" (en el principio era la palabra = verbum), proclamaron la tesis de que "sin lenguaje no puede haber pensamiento" Los franceses L. de Bonald, J. de Maistre y Lamennais, crearon una doctrina: el "tradicionalismo", que sostenía "la inspiración divina del lenguaje". La mayoría, aun sin aceptar la teoría platónica, piensa en una trascendencia

"Lenguaje y pensamiento aparecen como envueltos el uno en el otro", escribe el filósofo M. Merleau-Ponty[6].

Por su parte Louis Lavelle dice que "el lenguaje no es, como a menudo se cree, el vestido del pensamiento, sino más bien su verdadero cuerpo"[7].

Henri Delacroix, añade: "el pensamiento hace el lenguaje haciéndose mediante el lenguaje"[8].

El lenguaje humano, al cual nos referimos específicamente aquí, se diferencia de otros lenguajes, por ser la expresión del pensamiento, y se concretiza en la lengua y en la palabra[9].

En el adolescente, la identidad del pensamiento y de la palabra, es causa, frecuentemente, de los límites que encuentra el primero, cuando, impreciso y obscuro, no logra encontrar cuerpo en la segunda, de manera directa y clara. Se dice que "una parte de las realidades psíquicas del adolescente es intraducible por el lenguaje, y que la adolescencia es, particularmente el período de lo *inefable*"[10]. Entendamos la palabra "inefable" por su etimología: *in* (Lat. idea de privación = no) y *fari* = hablar, decir, narrar. Según esto, inefable significa: algo indecible, inenarrable, inexpresable.

---

del pensamiento que no implica necesariamente, en el individuo, una anterioridad cronológica de aquél con relación al lenguaje. Afirma la primacía del pensamiento y sostiene al mismo tiempo que el lenguaje fija, aclara y enriquece el pensamiento.

6 MERLEAU-PONTY, M., *Phénomenologie de la perception*, Ed. Gallimard, París, p. 212.

7 LAVELLE, L., *La Parole et l'ecriture*, Ed. Artisan du livre, p. 25.

8 DELACROIX, H., *Le langage et la pensée*, Ed. Alcan, París, p. 415.

9 Conviene aclarar cierta confusión que se presenta, a veces, entre los términos: *lenguaje, lengua y habla*. Lenguaje, en sentido amplio, es la facultad de comunicación que comprende signos, símbolos, gestos, lenguaje articulado (lenguaje propiamente dicho), etc. Entendemos por lengua, desde el punto de vista lingüístico, el sistema convencional y estructurado que sirve al hombre como instrumento de comunicación, oral o escrita. Habla, es el acto individual de la expresión. A partir de la distinción saussuriana "langue – parole", = lengua — habla, consideramos la lengua como un sistema colectivo, social, y habla como la concreción del sistema en la acción particular de cada hablante.

10 LEIF, J. - DELAY, J., *Psychologie et Education*. Ed. F. Nathan, París, T. II, L'Adolescent, 1968, p. 217.

Con frecuencia encontramos en el adolescente cierto hermetismo, que significa un pensamiento autístico, cerrado al mundo exterior, incomunicable por medio del lenguaje articulado común. Estamos entonces ante casos de endofasia (Gr. ἔνδον = , y φάσις = palabra), es decir de un *lenguaje interior*, en consonancia con el nacimiento de la intimidad, de la crítica del propio pensamiento, de la afirmación del νο[11], con la vivacidad fantástica y la carencia de realismo.

La afectividad, aunque no sea privilegio exclusivo de la adolescencia, juega un papel muy importante en esta época e incide profundamente en el pensamiento del adolescente. Por ello se ha dicho que "los acontecimientos más importantes de la evolución psíquica a través de la adolescencia, no son de carácter intelectual o cognoscitivo, sino fundamentalmente afectivos"[12]. A la fuerte resonancia afectiva del adolescente, escribe R. Zavalloni, se debe el hecho de que, apenas superada la crisis de la pubertad, tanto muchachos, como muchachas, sienten el deseo de escribir "diarios", obedeciendo así a la necesidad de confiar todo lo que los perturba o los hace sufrir, todo lo que aman o los hace gozar[13].

3.4 Características del lenguaje en el adolescente[14]

Entrado en la adolescencia, el individuo refleja en su lenguaje tres rasgos peculiares de su situación anímica: el dialéctico, el afectivo y el poético.

3.4.1 Dialéctica del adolescente

Hacia los 12-13 años, época de los comienzos de la educación media, empieza a desarrollarse en el adolescente la aptitud para el pensamiento lógico-formal, y con ella se manifiestan los progresos del lenguaje representa-

---

11 GEMELLI, A., *La psicologia della età evolutiva*, Ed. Giuffre, Milano, 5a. ed., 1956, pp. 217 ss.

12 GUIL BLANES, F., *Psicología general y evolutiva*, Ed. Magisterio Español, S. A., Madrid, 1969, p. 170.

13 ZAVALLONI, R., *Lo Sviluppo Umano*, Pont. Ateneo Antoniano, Roma, 1960, p. 72.

14 LEIF, J. - DELAY, J., *Op. cit.*, pp. 218 ss.

tivo, de la dialéctica y del discurso razonado. Tiende a trasplantar al plano abstracto y conceptual las observaciones y las acciones concretas. Es atraído por nuevas, aunque todavía insuficientes, posibilidades intelectuales, y pone en juego el *razonamiento* y la *discusión*.

3.4.1.1 Razonamiento del adolescente

La lógica del discurso o del razonamiento, en el adolescente, tiene dos variantes: la identidad y la contradicción, basadas en los primeros principios del conocimiento[15].

El adolescente gusta de la *demostración* y de la *deducción*, conforme a un rigor lógico puramente abstracto (particularmente entre los 15-16 años). Se expresa mediante afirmaciones categóricas, de matices escolásticos y dogmáticos (efecto de su liberación progresiva del egocentrismo). Renuncia fácilmente a sustentar su pensamiento, con ejemplos concretos. Es la "lógica de la identidad".

Por otra parte, impulsado el adolescente (que aún no ha superado la fase de la "subjetividad absoluta", en la búsqueda de un mundo real) por movimientos ideales de superación, hace en su discurso, afirmaciones que no son, ni completamente verdaderas, ni completamente falsas, (producto más bien de su imaginación). Es la "lógica de la contradicción", la cual tiene, a menudo, más valor de oposición y de obstinación que de juicio objetivo y formal. Es la manifestación del "hipercriticismo" que muestra que, al no tener el adolescente ideas claras de las situaciones reales de la vida, se convierte en juez inexorable de los demás e incluso de sí mismo[16].

3.4.1.2 Discusión del adolescente

Es, tal vez, la discusión o forma socializada del razonamiento, la forma de la dialéctica por la que el adolescente parece sentir más gusto. La discusión se establece particularmente durante las obligaciones escolares de forma-

15 Principio de identidad: "Lo que es, es" o "Una cosa es igual a sí misma (A = A). Principio de contradicción: es el mismo principio de identidad expresado en forma negativa: "Una cosa no puede ser y no ser a un mismo tiempo y bajo el mismo aspecto (A ≠ A). Se llama también "principio de no-contradicción".

16 ZAVALLONI, R., *Op. cit.*, p. 70.

ción intelectual y de entrenamiento para el pensamiento formal, mediante la educación y la instrucción.

Nacida de la necesidad de establecer relaciones con otros, la discusión es, una especie de "gimnasia mental" que facilita el desarrollo de la inteligencia, y aunque no tenga una lógica formal bien definida, lleva consigo la impronta de la personalidad. El adolescente no basa sin duda todavía sus argumentos en una filosofía ni en una profesión; con frecuencia sus ideas y su lógica provienen del medio familiar o social y se presentan de manera subjetiva, unas veces para aceptarlas otras para rechazarlas; provienen también del medio escolar, de los grupos de jóvenes, de amigos o camaradas, etc.

La discusión del adolescente, que con frecuencia reviste las características del juego, pone de manifiesto su atractivo por la abstracción, la deducción, la generalización, etc., y es sostenida por la contradicción que, como hemos dicho, es oposición, particularmente al pensamiento y al lenguaje adulto, y muchas veces consigo mismo. Es de notar, que, la discusión del adolescente está vivamente influenciada y condicionada por su afectividad.

3.4.2 Lenguaje afectivo del adolescente

Mientras la dialéctica y la discusión son, frecuentemente, comunicación e intercambio de ideas o de nociones, el lenguaje afectivo es la *expresión de emociones y sentimientos*, en la medida en que éstos puedan expresarse mediante palabras, pues, como dice H. Delacroix: "hay en toda situación afectiva algo de indefinible y de inexpresable".

Hay en el adolescente, especialmente durante las mutaciones de su ser, sentimientos imprecisos, emociones intensas, estados subjetivos, que escapan a la expresión hablada.

La hipersensibilidad de los años de la pubertad, particularmente, impulsa al adolescente a innovaciones en el lenguaje cuyas características son esencialmente de naturaleza poética y musical. La lectura de una obra literaria más o menos romántica, una poesía lírica, etc., puede producir, escribe Guil Blanes, verdaderos "sarampiones" afectivos[17].

17 GUIL BLANES, F., *Op. cit.*, p. 228.

La elección de las palabras y la estructura de las frases, se realizan en razón de movimientos afectivos. "Así, dice Vendryes, la afectividad penetra el lenguaje gramatical, lo despoja y lo disgrega. . . la afectividad envuelve y colorea la expresión del pensamiento"[18].

El adolescente crea a veces, en virtud de las disposiciones de su naturaleza particular, una "pseudo gramática", que no tiene como finalidad regular el lenguaje dialéctico, pero que traduce las oscilaciones de su sensibilidad y produce, en cierta forma, el discurso expresivo al cual imprime el ritmo, el volumen y la intensidad de los movimientos afectivos.

En razón de la misma afectividad el adolescente es sugestionable por el lenguaje de los demás, especialmente de los adultos, cuando este lenguaje sigue caminos de naturaleza semejante. Esto lo induce a la simpatía, a la imitación, a la docilidad.

3.4.3 Lenguaje poético del adolescente

Se ha dicho que, tal vez, "*es la adolescencia el período de la vida en el cual el hombre es más sensible a la poesía*".

La poesía, al igual que la pintura y la música, son creaciones a las cuales el lenguaje, por su naturaleza misma de significar de manera abstracta, no conviene esencialmente. De hecho, "el poeta no considera las palabras como instrumentos propios para comunicar o nombrar, sino como cosas a las cuales da un contenido sensible, gracias a las afinidades que se descubre con ellas". Pero si el adolescente se inclina naturalmente hacia la poesía, ésta permanece a menudo en él como algo interior e inexpresable, por no encontrar palabras que correspondan a sus estados subjetivos. Es significativo, a este respecto, el hecho de que muchos poetas se hayan arrepentido de las composiciones poéticas de su adolescencia.

Podemos preguntarnos: ¿por qué el adolescente es tan sensible a la poesía? Quizá el adolescente mismo no pueda decirlo. Pero muchos han dado la respuesta por él.

18 VENDRYES, J., *Le langage*, París, A. Michel, p. 182.

El poeta alemán, F. Novalis, ha escrito que: "el mundo es un inmenso poema que hay que descifrar". . . y, nosotros sabemos que el adolescente es un ser con ansias de descubrimiento. Pero, el mundo del adolescente, es un mundo "interior", de silencio elocuente, de elaboración interna. Por eso ama la poesía, porque ésta, como dijo el poeta americano, Carl Sandburg, "es una proyección en el silencio, cuyas cadencias acompasadas sirven para romper ese silencio".

"La poesía es la llave del orden humano y el espejo del alma", escribió el filósofo francés Alain. Otro francés, el romántico A. de Vigny, llamó a la poesía "perla del pensamiento".

3.4.4 Crisis del lenguaje en el adolescente

La adolescencia es la edad de la encrucijada de las crisis. Nos interesa aquí, analizar la llamada "crisis del lenguaje", que se caracteriza por diversas alteraciones en el modo de pensar y en la forma de expresarse del adolescente, con relación al hombre maduro.

Destacaremos los siguientes aspectos: *pseudo-dialéctica, encanto de la palabra, verbalismo, rebelión contra el lenguaje ortodoxo de los adultos, sincretismo lingüístico.*

3.4.4.1 La "pseudo-dialéctica"

El adolescente que se las da de intelectualista, sobre todo, se aferra a menudo, a "su lógica formal", y a una demostración que conduce al *paralogismo* (razonamiento falso pero de buena fe), y al *sofisma* (razonamiento, aparentemente correcto, por su forma lógica, pero falso en su conclusión que induce a engaño). El primero, consiste en la confusión de la forma con el fondo, y es explicable por la falta de madurez y de formación en el individuo. El segundo, implica una elaboración mental, y una mayor o menor dosis de "malicia". Paralogismo y sofisma son aberraciones del razonamiento, generalmente pasajeras en el adolescente, especie de juegos mentales que, a veces sin embargo, se toman en serio.

3.4.4.2 El "encanto de la palabra"

Otra particularidad del lenguaje del adolescente, relacionada con la pseudo-diálectica, es el llamado "encanto de la palabra", que mejor llamaría-

mos encantamiento con la palabra. Consiste en el empleo de términos, sobre todo de nombres, que tienen algún poder "mágico", más por sus características fonéticas o sonoras, que por su significado. Esto se explica por la situación de "sueños", de deseo de lo trascendental, de "ilusionismo", de sensacionalismo. "Las palabras encantadoras son con frecuencia indicadoras de una moda". A veces, son utilizadas espontáneamente, por impulsos lúdicos, otras veces se emplean con ánimo "rebelde".

3.4.4.3 La "rebelión contra el lenguaje ortodoxo de los adultos"

Es muy frecuente en el adolescente el recurso a palabras y expresiones que se apartan del lenguaje culto y ortodoxo de los adultos, y que son consideradas como "vulgares" (en la acepción peyorativa del término). La rebelión contra el lenguaje ortodoxo de los adultos es producto muchas veces del medio estudiantil, semillero de apodos o sobrenombres nacidos del ambiente lúdico, de la burla o de la inconformidad. No pocas "innovaciones" lingüísticas tienen allí su origen. Algunas palabras y expresiones son "inocentes", argóticas, "impactantes", otras son simplemente groseras[19].

3.4.4.4 El "verbalismo"

El verbalismo consiste en dar más importancia a las palabras que a los conceptos. El adolescente utiliza, con frecuencia, términos mal asimilados, cuyo significado ignora o ha olvidado. El verbalismo es consecuencia de una falta de concordancia entre el pensamiento y el lenguaje convencional, que muchas veces degenera en confusión y en discusiones inútiles. El verbalismo, dice J. Paulan "es siempre el pensamiento de los demás". Es "la tierra estéril de los signos que ha bebido el pensamiento como la arena bebe el agua", dice Alain.

Este fenómeno puede persistir en los adultos, y, tanto en éstos como en los adolescentes, es una señal de deficiencia mental, y un freno para el desarrollo del lenguaje, porque "es imposible realizar verdaderos progresos lingüísticos independientes de los progresos del pensamiento".

19 Algunos ejemplos de palabras "encantadoras" y de términos y expresiones vulgares, son los siguientes: "chévere", "divino", "sardino/a", "reboliático", "salsa", "recocha", "estamos en la olla", "esa vaina", "un tipo del carajo", "porquería de chagualos", "qué cuentos", "me lo papié", "váyase a la porra", "la machera", "lo máximo", "qué jartera", etc., etc.

3.4.4.5 El sincretismo lingüístico

Característica de nuestro tiempo de imágenes y sonidos, el "sincretismo lingüístico es la tendencia a yuxtaponer las palabras, sin tener en cuenta su organización sintáctica, es decir, eliminando las partículas de unión (artículos, proposiciones, etc.). Se trata de una mezcla confusa, muy común en el ambiente publicitario (p. ej.: "operación-escoba", "carrera-caballos", "crédito-viaje", "ahorro y vivienda *es* las . . .", "vuele-jumbo", etc.), a la cual es muy sensible el adolescente por cuanto corresponde a su actitud de oposición a las fórmulas y expresiones consagradas por el lenguaje adulto.

Dicha tendencia, se observa tanto en la expresión oral como en la escrita, y, obedece en gran parte a cierto laconismo que da la impresión de una comunicación "telegráfica". Muchas frases de los alumnos son "cortadas", inconclusas, faltas de estructura y de concordancia, como las siguientes:

"*Me gustaría que las clases fueran más activas, participación de todas las niñas, concursos y muchos argumentos de libros*" (N.N., alumna de sexto de bachillerato).

"*Todos están muy contento el grupo. . .*" (N. N., alumno de cuarto).

El sincretismo lingüístico es, quizá, más grave que los aspectos señalados anteriormente, por cuanto "conduce al eclipse, cuando no a la desaparición del pensamiento, propiamente dicho, en favor de un pensamiento hecho de impresiones e imágenes"[20].

3.5 Resultados de una encuesta[21]

Con el fin de tener alguna idea, más o menos real, sobre la actitud del alumno de español, frente a su lengua materna, como asignatura académica, hemos realizado una encuesta en varios establecimientos de Bogotá, tanto oficiales como privados, así mixtos como de uno u otro sexo.

20 LEIF, J., - DELAY, J., *Op. cit.*, p. 227.

21 Encuesta realizada en Bogotá, con ocasión del Día del Idioma, el 23 de abril de 1980.

El número de alumnos encuestados fue de 2.000 (aproximadamente). Los establecimientos en los cuales se realizó la encuesta fueron 12, situados en sectores y medios socio-económicos y culturales diferentes.

Las preguntas concretas que se formularon a los alumnos versaron sobre la preferencia por las asignaturas, la facilidad o la dificultad del estudio de la lengua española, su importancia en relación con otras asignaturas, su situación con relación a los distintos aspectos de la lengua: expresión oral, lectura, ortografía, etc.

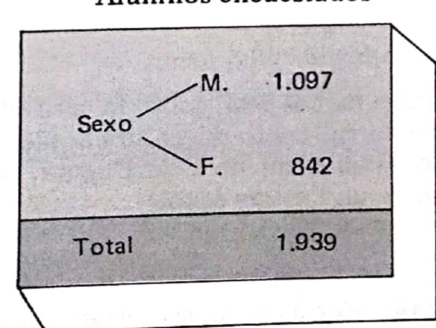
Se aprovechó además la oportunidad, para solicitar información escrita, con el objeto de obtener testimonios personales y directos, de los mismos alumnos, la asignatura, los métodos, las actividades, etc.

No obstante el número, relativamente reducido, de los alumnos encuestados, no obstante el valor, también relativo, de la encuesta, los resultados obtenidos son bastante elocuentes y significativos.

Presentamos, en las páginas siguientes, una síntesis numérica y gráfica de dichos resultados, así como algunos testimonios de los alumnos, transcribiendo tanto su expresión como su ortografía, las cuales son, en cierto modo reveladoras del estado actual de la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Con esto queremos recalcar la importancia, para el profesor, de tomar pautas, para sus actividades, de los mismos alumnos con quienes debe trabajar.

Alumnos encuestados



Establecimientos

OFICIALES: 5
PRIVADOS: 7
Total 12

Distribución por cursos

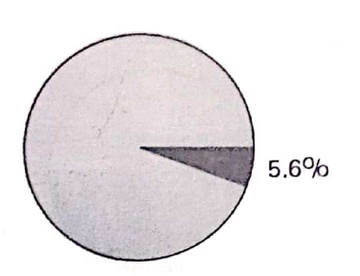
Curso	Sexo M.	Sexo F.	T. Parcial
1o. Bto.	87	76	163
2o. Bto.	165	110	275
3o. Bto.	186	149	335
4o. Bto.	185	151	336
5o. Bto.	277	211	488
6o. Bto.	197	145	342
	1.097	842	1.939 T. G.

Edades: mínima 13 - máxima 21

Síntesis numérica y gráfica de datos

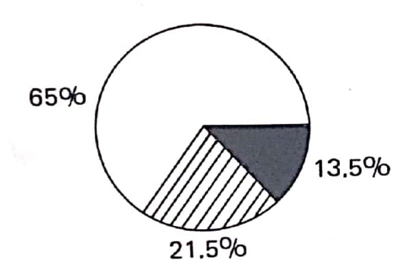
(1) Prefieren el español (a las demás asignaturas)

Sexo			
M.	F.	Total	%
51	47	98	5.6



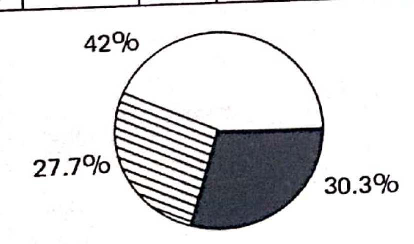
(2) Consideran el español: más importante (M^{+}) que otras asignaturas
tan importante (M=) como otras asignaturas
menos importante (M^{-}) que otras asignaturas

	Sexo M.	Sexo F.	Total	%	
M.I.	108	152	260	13.5	+ ■
T.I.	283	134	417	21.5	= ⊟
m.I.	706	556	1.262	65	− □
T.	1.097	842	1.939	100.0	



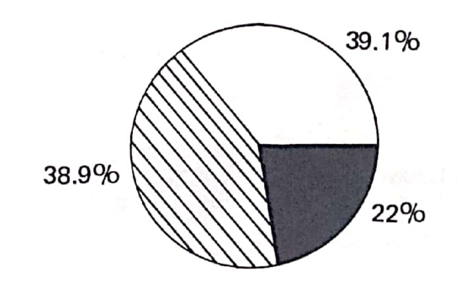
(3) Consideran el estudio del español: fácil, difícil, indiferente

	Sexo M.	Sexo F.	Total	%	
F.	375	213	588	30.3	■
D.	320	217	537	27.7	⊟
I.	402	412	814	42	□
T.	1.097	842	1.939	100.0	



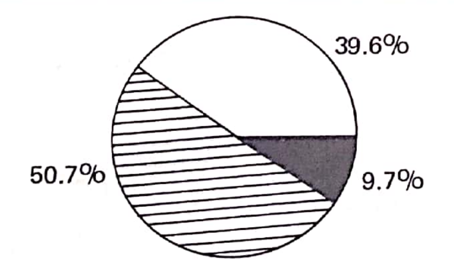
(4) Leen obras literarias u otras: frecuentemente, poco, muy poco

	Sexo M.	Sexo F.	Total	%	
Fr.	236	191	427	22	■
P.	458	296	754	38.9	⊟
M.P.	402	366	758	39.1	□
T.	1.096	853	1.939	100	



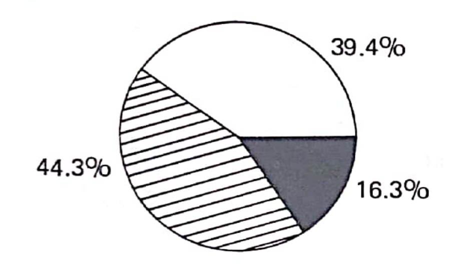
(5) Hablan en público: con facilidad, con dificultad, o les es indiferente

	Sexo M.	Sexo F.	Total	%	
F.	128	71	189	9.7	■
D.	579	403	982	50.6	⊟
I.	390	368	768	39.7	□
T.	1.097	842	1.939	100	



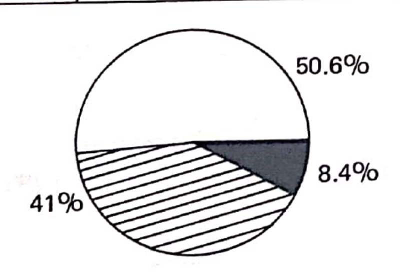
⑥ Consideran su ortografía: buena, regular o mala

	Sexo			
	M.	F.	Total	%
B.	182	133	315	16.3
R.	488	373	861	44.3
M.	427	336	763	39.4
T	1.097	842	1.939	100.0

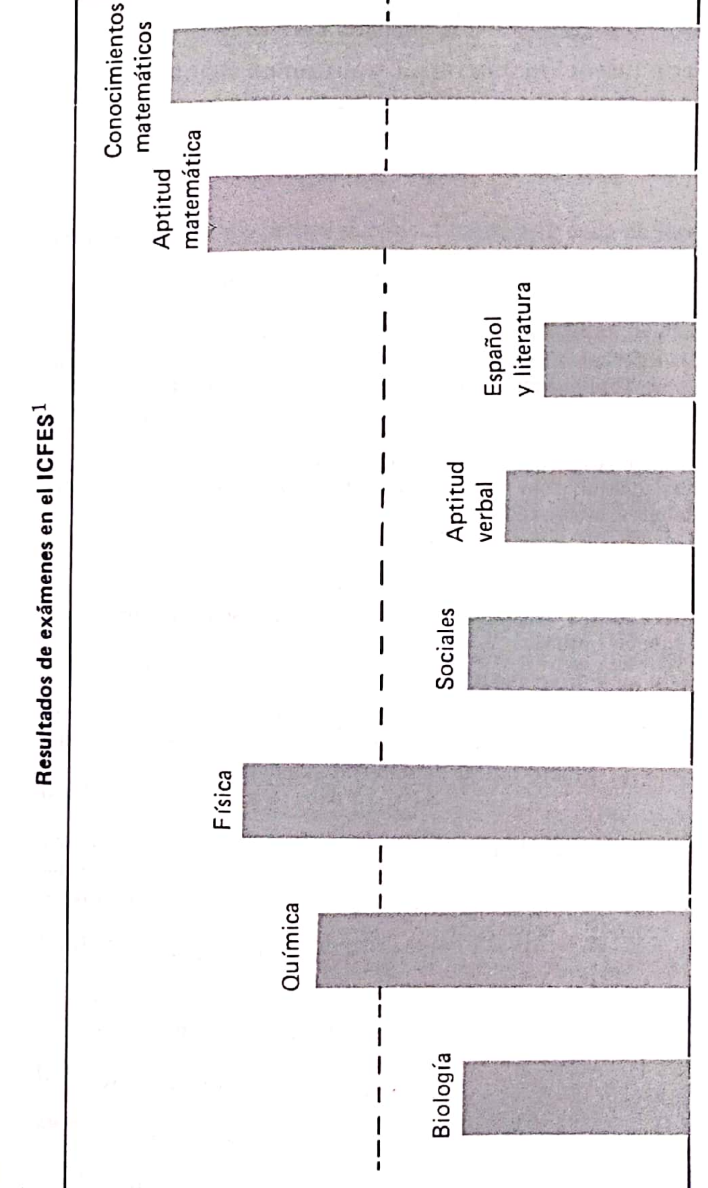


⑦ Consideran su participación en clase: activa, pasiva, indiferente

	Sexo			
	M.	F.	Total	%
A.	91	72	163	8.4
P.	433	361	794	41
I.	573	409	982	50.6
T.	1.097	842	1.939	100.0



Resultados de exámenes en el ICFES[1]



Estos resultados corresponden a exámenes de los alumnos de 6o. de bachillerato de uno de los mejores colegios de Bogotá, realizados en 1980[2].

Podemos observar que en el rendimiento, en cada una de las asignaturas, el de español y literatura ocupa el nivel más bajo, y que la aptitud verbal (baja también) no es muy superior a ésta.

1. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
2. Este colegio ocupó el 5o. puesto, a nivel departamental —Bogotá y Cundinamarca— entre 515 colegios, y, el 10o. a nivel nacional, entre 2.155 colegios.

3.5.2 Testimonios de alumnos de español

A continuación, y con intención ilustrativa, colocamos algunos testimonios escritos por alumnos de nivel medio, que revelan de algún modo sus actitudes frente al español como asignatura.

"Me gustaría que la clase de español fuese más activa; que el profesor ponga más orden, ya que *recochan* (sic) mucho".

N. N. 17 años (alumno de 5o. de Bto.)

"Me disgusta el estudio del español porque es demasiado complicado, que requiere aprender sus diferentes reglas que como sabemos son demasiado extensas y como son tan parecidas pues uno se confunde y se le complican. . .".

N. N. 16 años (alumna de 5o. de Bto.)

"Me disgustan en algunas ocaciones (sic) los métodos utilisados (sic) que hacen la clase no muy amena, creo que la clase podría ser más dinámica, haciendo continuamente debates, mesas redondas, exposiciones etc. . .".

N. N. 17 años (alumno de 5o. de Bto.)

"Me causa disgusto por tener que estudiar tantos autores de diferentes épocas y con diferentes estilos. *Hab*eces (sic) porque la clase se hace muy monótona por lo que hay que leer obras. . .".

N. N. 17 años (alumno de 5o. Bto.)

"Me causa disgusto el estudio del español porque nos enseñan que tenemos que memorizar nombres de personajes y sus épocas en poco tiempo. Me gusta que me enseñen no más las características de determinada lecsión (sic)".

N. N. 15 años (alumno de 3o. de Bto.)

"Las clases de español son buenas cuando el profesor lo hace interesar a una, pero en algunos planteles no hay suficiente *dominación* (sic) de esto y los profesores fallan, tornando esto *aburridor* (sic) y por demás cansón olvidándose de su cumplimiento para con el estudiante. . .".

N. N. 18 años (alumna de 5o. de Bto.)

"Me gustaría que la profesora fuera más activa, que variara la clase, que tratara de resumir lo que copiamos, pero no como hace ella que dicta lo mismo del libro. . .".

N. N. 15 años (alumno de 3o. de Bto.)

"El profesor sabe mucho pero no sabe aprovechar la fama que tiene para enseñar lo que sabe. Malgastador de tiempo. . . ".

N. N. 16 años (alumno de 5o. de Bto.)

"Las clases de español deberían permitir que el estudiante participe en un 90o/o. . . que el estudiante lleve temas actuales, científicos y no limitarse al texto".

N. N. 15 años (alumno de 4o. de Bto.)

"Las clases de español me parecen inanimadas en esas clases no hay acción, los maestros pretenden que una memorize (sic) pero que no aprenda, no le inculcan al alumno que la lengua española hay que quererla y saberla utilizar, respetarla".

N. N. 16 años (alumna de 6o. de Bto.)

"Las clases de español son un poco regulares sobre todo este año porq' el profesor llega y copia y nosotros copiamos y él no explica nada. . . me gustaría q' fuera en forma de consulta y *ala* (sic) vez de explicación por parte del profesor puesto q' sus clases de español son muy inanimadas y tediosas. . . debería enseñarnos a hablar bien, buena ortografía, pronunsiasión (sic) porque creo q' a un nivel de 6 Bto. la mayoría de nosotras no reunimos ni un requisito".

N. N. 17 años (alumna de 6o. de Bto.)

"El estudio de la lengua española me parece algo increíble, para mí es un gusto. . . me gustaría que fuera amenamente para entenderla y no tanta filosofía para poder esplicar (sic) algo como lo hacen algunos, me gustaría con en forma de esposición (sic) que fuera un estilo, distinto para que no caracterisen (sic)al profesor de una forma muy cansona, o aburridora".

N. N. 16 años (alumna de 5o. de Bto.)

"De*v*emos (sic) respetar nuestra lengua y no variarla o interrumpirla con estran*g*erismos (sic) que ya son muy usados en nuestro idioma algo que de*v*eriamos (sic) tratar de rechazar".

N. N. 14 años (3o. Bto.)

"El español me parece un enredo de historia y gramática. . . es una materia donde es nesesaria (sic) la lógica y el razocinio (sic). . . Es interesante al entrar más *af*ondo (sic). La Literatura es nesesaria (sic) para cualquier asignatura y vida de cada uno. . ."

N. N. 17 años (6o. Bto.)

"Me gusta el español porque entiendo un poco y se me *j*acilita (sic) y gra*v*arme(sic) lo que estudio con bastante *j*acilidad (sic). . . la profesora *habeses* (sic) se expresa bien bien o *habeses* (sic) lo hace pero no como con *j*acilidad (sic) y así *ay* (sic) más confución (sic) tanto para ella como para mi".

N. N. 17 años (alumna de 3o. de Bto.)

"Yo opino y deseo que la clase fuese más dinámica, llevar carteleras, filminas y demás materiales para que sea una clase mas activa y nos trae buenas enseñansas (sic), su aprendisaje (sic) es bonito, que todos los estudiantes, entiendan, comprendan y lo que es más importante que 'APRENDAN'. . ."

N. N. 13 años (alumno de 2o. de Bto.)

"Yo juzgo sinceramente la clase de español, como una clase de descanso. . . la tomo como una hora menos importante de lo normal para mí".

N. N. 17 años (alumno de 6o. de Bto.)

"Es un idioma muy bueno y bonito el español porque es mi idioma aunque me gustaría aprender otros pero eso no tiene nada de malo al unirlo con el mío que siempre lo calificaría y si me tocara dar un premio al mejor idioma se lo daría al español. No sería malo que *hubieran* (sic) algunos cambios en la clase y más expresiones de corecsión (sic) en la forma de utilizar el vocabulario".

N. N. 14 años (alumna de 3o. de Bto.)

"Las clases de español son aburridas. Ya que la mayor parte de la clase la desarrolla el profesor. Animarnos *ha* (sic) que desarrollemos un mayor interés, para la màteria, usar nuevas metodologías, para que el estudiante aprenda con gusto".

N. N. 16 años (alumna de 6o. de Bto.)

"Me gusta la clase de español porque me ayuda a corre*j*ir (sic) *h*errores (sic) y *orrores* (sic) de ortografía. . .".

N. N. 15 años (alumna de 4o. de Bto.)

"Me gusta mucho el estudio de la lengua española porque es algo que en nuestro país muy poca gente conoce y todos usamos".

N. N. 16 años (alumno de 5o. de Bto.)

3.6 Autoevaluación

1. Cuestiones de complementación

Coloque las palabras que hacen falta en las siguientes frases. (Valor de cada una 0.2 sobre 5).

a. El Paralogismo es razonamiento falso pero de buena fe.

b. El verbo latino "adolescere" significa Crecer.

c. La tendencia a yuxtaponer las palabras, eliminando las partículas de unión se denomina Sincretismo lingüístico.

d. Las palabras que un individuo entiende, pero que casi nunca utiliza forman el vocabulario Pasivo.

e. Un razonamiento lógico en apariencia pero falso en sus conclusiones recibe el nombre de Sofisma.

f. Piaget llama al egocentrismo lingüístico monólogo colectivo

g. Es Verbalismo el dar más importancia a las palabras que a los conceptos.

h. Según V. García Hoz, el conjunto de palabras utilizadas por un individuo de cultura media, es vocabulario Usual.

i. La identificación de las cosas con los nombres se llama realismo ontológico.

j. El empleo de términos, más por su característica sonora que por su significado se conoce como Encanto de la palabra.

2. Cuestiones discriminatorias

Encierre con un círculo las letras V o F, para indicar la verdad o la falsedad de las proposiciones siguientes. (Valor de cada una 0.1 sobre 5)

a.	La adolescencia es cualitativamente diferente de la niñez	(V)	F
b.	El verbalismo desaparece siempre en la edad adulta	V	(F)
c.	El término "endofasia" es sinónimo de verbalismo	V	(F)
d.	El "tradicionalismo" afirma que el lenguaje es anterior al pensamiento	(V)	F
e.	Principio de identidad es lo mismo que principio de no-contradicción	(V)	F
f.	Sofisma es razonamiento falso pero de buena fe	V	(F)
g.	La discusión es la forma socializada del pensamiento	(V)	F
h.	Según V. García Hoz, es lo mismo vocabulario común que vocabulario usual	V	(F)
i.	El paralogismo es una forma de sofisma	V	(F)
j.	El "sincretismo lingüístico" deteriora la sintaxis del idioma	(V)	F

3. Cuestiones de apareamiento

Coloque dentro del paréntesis, frente a cada definición, el número correspondiente a cada palabra (de la lista propuesta abajo) para indicar su respectiva relación. (Valor de cada una 0.2 sobre 5)

a. Conjunto de palabras de uso individual corriente léxico activo (4)

b. Razonamiento falso, pero de buena fe Paralogismo (5)

c. Lenguaje interior Endofasia (6)

d. Falta de lógica formal en la discusión (1)
e. Empleo de palabras sin sentido (7)
f. Razonamiento lógico que induce a engaño (10)
g. Forma socializada del pensamiento (9)
h. Identificación de las cosas con sus nombres (8)
i. Omisión de partículas de unión en la construcción de la frase (3)
j. Incapacidad de colocarse en el punto de vista de otros (2)

1. Pseudodialéctica
2. Egocentrismo
3. Sincretismo lingüístico
4. Léxico activo
5. Paralogismo
6. Endofasia
7. Verbalismo
8. Realismo ontológico
9. Discusión
10. Sofisma

Soluciones

1.
a. paralogismo
b. crecer
c. sincretismo lingüístico
d. pasivo
e. sofisma
f. "monólogo colectivo"
g. verbalismo
h. usual
i. realismo ontológico
j. encanto de la palabra

2.
a. Ⓥ F
b. V Ⓕ
c. V Ⓕ

d. Ⓥ F
e. Ⓥ F
f. V Ⓕ
g. Ⓥ F
h. V Ⓕ
i. V Ⓕ
j. Ⓥ F

3.
a. 4
b. 5
c. 6
d. 1
e. 7
f. 10
g. 9
h. 8
i. 3
j. 2

UNIDAD CUARTA

Objetivos específicos

Realizada la lectura-estudio del aspecto sistemático de la lengua, usted estará en capacidad de:

1. Diferenciar los diversos enfoques de la lengua como sistema.

2. Identificar, relacionar y contrastar las "unidades lingüísticas significativas": oración, palabra y morfema.

3. Elaborar esquemas para el análisis gramatical de la oración.

4. Identificar los criterios "morfológico", "sintáctico" y "semántico", y reconocer su interrelación en el hecho lingüístico.

5. Reconocer los diversos pasos que deben seguirse en un análisis literario.

6. Identificar y contrastar una serie de términos gramaticales y literarios.

7. Reconocer la importancia y utilidad de los aportes de la nuevas corrientes lingüísticas para la reflexión y el tratamiento científico de la lengua.

4. El profesor de la lengua española

Destinada esta obra, de manera especial, a profesores, es decir, a los conductores del proceso enseñanza-aprendizaje, no podemos menos de detenernos aquí para hacer algunas consideraciones sobre el otro *elemento didáctico humano* que, aunque no sea el centro de las actividades escolares, papel que en el contexto de la pedagogía hemos reservado al alumno, no por eso deja de ser importante y decisivo para el desarrollo de los educandos y para el servicio de la comunidad. Muy acertadamente escribe K. Stöcker que: "no existe ninguna didáctica seria que no incluya en su desarrollo la personalidad del maestro vivo y eficaz"[1].

Muchos responsables de la educación se quejan, con justa razón, de las lagunas que en las reformas educativas se dejan respecto al profesor[2].

La actividad escolar no puede ser un ejercicio unilateral sino una constante interacción de elementos vivos y dinámicos, en la cual corresponde al profesor, por su función, por su responsabilidad, marcar el paso, guiar, dirigir el proceso docente-discente.

Si "conocer para educar e instruir" es condición indispensable para realizar una labor efectiva, no lo es menos el "conocerse a sí mismo", es decir,

1 STOCKER, Karl, *Principios de didáctica moderna*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1964, p. 10.

2 "La historia de la educación secundaria de muchos países es una sucesión trágica de reformas estériles, que modifican únicamente la estructura de las carreras y los programas de estudio, sin atacar nunca de frente el problema esencial, que es el de la formación de sus profesores, llave para la solución de los demás". DE MATTOS, L. A., *Compendio de didáctica general*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1963, p. 8.

el medir sus fuerzas, sus capacidades, sus posibilidades con relación a la función magistral.

El profesor de lengua española es, en primer término, *profesor*. Por ello, antes de ocuparnos de sus características especiales, como docente de lengua española, hemos de ver las características generales que esbozan la imagen de todo profesor, haciéndolo en la óptica del examen personal, y con el fin de que sirva de espejo y derrotero para el ejercicio fructífero de la docencia.

4.1 Características generales del profesor

Guía, orientador, "animador" del proceso enseñanza-aprendizaje, el profesor no es un simple transmisor de conocimientos, del mismo modo que el alumno no es un receptor pasivo de ellos. Ya no se concibe al profesor como "el decidor", "el dictador", "el hablador" de las aulas, sino más bien como el *interlocutor calificado*, el amigo y compañero de las actividades académicas, en quien se confía para "aprender a aprender".

No es, lo decimos una vez más, "el sabelotodo" erguido en una cátedra para "deslumbrar a sus alumnos con su 'sabiduría' ", ni el "factotum" que no les permite ninguna participación.

La función del profesor está bien definida, en la didáctica contemporánea, como *dirección del aprendizaje*. Ahora bien, para poder dirigir es preciso tener una conveniente preparación, conocimiento de los dirigidos y de las metas hacia donde éstos van.

La dirección didáctica no debe limitarse al aspecto instructivo, al desarrollo de determinado programa, o al "dominio" de una especialidad. Dicha función implica un conjunto de imperativos pedagógicos, didácticos, psicológicos etc., que hagan del profesor "un técnico en ingeniería humana", como dice Raymond Wheeler[3].

"Los profesores de enseñanza media, escribe Alfredo D. Calcagno, deben convencerse de que su función primordial no es la de explicar un programa, sino la de actuar solidariamente, dentro de los ideales de la educación, por encima de su propia materia de enseñanza, para contribuir a formar hombres y mujeres en la plenitud de su alta expresión y valor"[4].

3 WHEELER, R., *Principles of mental development* (citado por L. A. de Mattos), *Ib.* p. 7.

4.1.1 Vocación docente

La vocación para el magisterio, como cualquier otra vocación, ha sido una cuestión controvertida. Mientras unos la consideran algo innato, otros afirman que es algo que se puede adquirir. No es el momento de entrar en dicha controversia; no obstante, podemos decir que, innata o adquirida, la vocación para el magisterio es una inclinación, gusto o atractivo, *base fundamental* para el ejercicio de la docencia.

Si bien es cierto que, "no todos son idóneos para la enseñanza", también es cierto que muchos "descubren", en alguna época, sus cualidades para ella, disposiciones que estaban escondidas o distraídas por otros intereses, pero siempre arraigadas en la tendencia social y comunicativa del hombre.

4.1.2 Cualidades especiales

Intentaremos aquí, esbozar un retrato del profesor ideal, delinear sus rasgos que reflejen, de algún modo, la imagen de su personalidad. Diremos entonces que el profesor debe distinguirse por:

a. Cualidades psicosomáticas
b. Autoridad moral
c. Tacto psicológico
d. Competencia profesional
e. Eficiencia metódica
f. Ejemplo personal
g. Espíritu de iniciativa
h. Talento natural
i. Amistad y simpatía
j. Responsabilidad social

4 CALCAGNO, A. D., *Enseñanza de la física* de E. Loedel. Prólogo. Citado por Ramón Franco, en *La transformación educativa*, Ed. Bedout, Medellín, 1967, p. 276.

Esta lista que, bien pudiera considerarse como un *decálogo* para el profesional de la docencia, y que, nos sirve de indicador de la personalidad del profesor, merece un breve análisis.

Por *cualidades psicosomáticas* entendemos la buena condición física y mental del profesor (salud, ausencia de defectos muy notables, presentación agradable e incluso cuidado en el vestir, etc.).

Por *autoridad moral*, cualidad íntimamente unida con la competencia profesional, entendemos el dominio de sí mismo, de los demás, y, también de la asignatura o asignaturas que imparte. Tal autoridad, que nunca debe confundirse con el "autoritarismo", es sinónimo de firmeza, y nace de la adecuada preparación (psicológica y científica), de la madurez y de la responsabilidad social.

El *tacto psicológico* es el trato, comprensivo y acertado, de las personas interesadas en el proceso instructivo y educativo. Es la ponderación, que sabe dosificar la autoridad personal y la libertad de los demás, en la interrelación pedagógica. Es el conocimiento práctico y la dirección adecuada de cada alumno.

La *competencia profesional* consiste en la debida preparación académica, la cultura adquirida, el conocimiento seguro de la asignatura que enseña y de los objetivos que como profesor se propone. Es contraria al error, a la ignorancia, a la duda, a la "vacilación magistral".

La *eficiencia metódica* significa planeación de las actividades, ajuste "personalizado" a los programas, motivación eficiente, desarrollo ordenado de ideas, nociones y experiencias, control del aprendizaje, reajuste de las deficiencias, empleo oportuno de los medios didácticos auxiliares, etc.

El *ejemplo personal* es una cualidad importante que condiciona la autoridad moral del profesor. Es el caso de recordar aquí el antiguo aforismo latino "verba movent, exempla trahunt" —las palabras mueven, los ejemplos arrastran—. Las buenas costumbres, el respeto de sí mismo y de los demás, el entusiasmo en el trabajo, la puntualidad en el cumplimiento de su deber, son factores del ejemplo personal que despiertan la confianza en el profesor y estimulan la actividad de los alumnos.

El *espíritu de iniciativa* es cualidad determinante de la personalidad docente. Entendemos por ella, la originalidad y la amplitud mental que deben regir las labores académicas y convierten el planeamiento teórico y la rigidez programática en ejercicios dinámicos y prácticos. Entendemos también por espíritu de iniciativa el aprovechamiento oportuno de circunstancias o acontecimientos ocasionales para reforzar el aprendizaje de los alumnos. Dicha cualidad se relaciona estrechamente con la siguiente: el talento natural.

El *talento natural* es una cualidad que, como su nombre lo indica, es algo innato, espontáneo. No significa, sin embargo, inteligencia excepcional, "deslumbramiento". El talento natural conjuga una buena cultura con el sentido práctico de la vida; procede de manera sencilla, y da al profesor el "carisma de la atracción".

La *amistad* y la *simpatía* son cualidades de índole social que, crean un clima agradable de trabajo, proporcionan al docente gusto y satisfacción por su trabajo, e incitan a los alumnos al cumplimiento alegre, sin coacciones, espontáneo y fructuoso de sus obligaciones escolares. Estas cualidades personalizan el proceso enseñanza-aprendizaje y trascienden el tiempo y los lugares del trabajo académico. La amistad y la simpatía deben impregnar el ambiente escolar para que sea una verdadera comunidad de ideas, sentimientos y acciones. Expresión de estas cualidades es el buen humor que modera la aridez intelectual y previene la impaciencia, la arbitrariedad y el autoritarismo[5].

La *responsabilidad social* es una cualidad necesaria al docente por cuanto él es, ante todo, un servidor de la comunidad. Miembro de la sociedad, el profesor trabaja con miembros de dicha sociedad por los intereses de la misma. El ejercicio de la función docente es, en realidad, una misión de confianza, depositada en quien se considera apto para hacer progresar, con sus servicios, la colectividad de la cual debe ser parte integrante y solidaria.

4.1.3 Preparación académica

Sin extremar en la cantidad de conocimientos teóricos que, el profesor de nivel medio o secundario, debe poseer, y, sin confundir al docente de di-

5 "Sin sentido del humor, la inevitable superioridad del maestro sobre el alumno degeneraría fácilmente en burla o ironía; el afán de huir de la seriedad pedantesca podría conducir al cinismo. Entre estos dos extremos, el humor garantiza el equilibrio espiritual, la polaridad entre la autoridad y el amor". Santiago Hernández Ruíz, *Pedagogía natural*, Uthea, México, 1960.

cho nivel con el profesor universitario, podemos decir con Mattos que "debe conocer, por lo menos, bastante más que lo estrictamente exigido por los programas oficiales de la asignatura, tanto en extensión como en profundidad"[6].

No se trata de "exigir" al profesor de nivel medio que sea un "especialista" de determinada asignatura, en el sentido estricto del término, pues, como advierte también Mattos: "la excesiva especialización en una sola asignatura no satisface al profesor y lo desajusta con respecto al clima de cultura media. . . que caracteriza a la escuela secundaria"[7].

La preparación académica del profesor es sumamente importante por cuanto el magisterio no debe improvisarse.

Las escuelas normales y las facultades de Ciencias de la Educación tienen como objetivos la "fundamentación pedagógica" y la "habilitación técnica", y para ello se establece un doble marco teórico-práctico de alimentación cognoscitiva y de ejercitación de la enseñanza.

Además del conocimiento de la asignatura de su "especialidad" el profesor debe tener un conocimiento, no exahustivo, pero sí suficiente, de disciplinas generales humanísticas y tecnológicas tales como: la filosofía de la educación, la pedagogía general, la sociología educativa, la historia de la educación, la psicología del niño y del adolescente, la psicología del aprendizaje, la didáctica general y especial, la tecnología de la enseñanza, la planeación didáctica, el diseño instruccional, la dirección del aprendizaje, la evaluación del trabajo escolar, etc.

Fase importante para la "habilitación profesional" docente es la *práctica*. La "práctica docente" es un proceso de experimentación de métodos, procedimientos, técnicas, medios, que permiten el entrenamiento previo al ejercicio formal del magisterio. En ella el futuro profesor descubre sus potencias y sus limitaciones, en una palabra, su horizonte profesional. Gracias a la práctica docente, que facilita la adquisición y el dominio de las llamadas "habilidades pedagógicas", se completa la doble dimensión del ejercicio magistral: el *qué* y el *cómo*

6 DE MATTOS, L. A., *Op. cit.*, p. 15.

7 DE MATTOS, L. A., *Op. cit.*, p. 16.

No basta al profesor la posesión de una sabiduría (conocimientos teóricos). Es preciso, además, el dominio de transmisión de conocimientos y el control de su aprendizaje (conocimientos prácticos).

4.1.4 Cultura general y perfeccionamiento continuo

Es deber del profesor cultivarse y perfeccionarse constantemente, para conservar y consolidar los conocimientos, para ampliar el panorama interdisciplinario, y para defenderse contra la rutina y la monotonía magistrales.

Muchos normalistas y universitarios, al dejar los bancos y las aulas como estudiantes, al recibir un título que sanciona sus conocimientos, "pretenden" haber llegado a la última cumbre, ser "depositarios" del saber, "modelos acabados". La realidad es otra cosa. Se ha superado una fase de la vida: la *instrucción*. A ésta, sigue otra: la *cultura*. Hay que pensar que el hombre cultivado es instruido pero que la inversa puede no ser cierta, pues, el hombre instruido no es necesariamente cultivado. Al comparar los dos conceptos, M. Chapelan dice lo siguiente: "Instrucción: piedras en un saco. Cultura: una semilla en un tiesto. Por grande que sea el saco y numerosas las piedras, allí no crece nada. Por modesta que sea la semilla y pequeño el tiesto, aquello germina, crece y florece"[8].

Cultivarse, tener cultura, es ampliar el horizonte de conocimientos, personalizar el saber. El profesor no sólo debe saber el contenido de la materia para la cual se ha "especializado" y que, se supone, está en capacidad de enseñar. Debe, además conocer lo fundamental de otras disciplinas humanas, sociales, formativas, informativas e instrumentales que le den un "equilibrio cultural", el signo de "hombre culto".

Perfeccionarse es profundizar, actualizarse, en los conocimientos y en los métodos y técnicas de su transmisión. "El perfeccionamiento de los profesores, escribe Gonzalo Vásquez, resulta necesario hoy entre otras razones, por la aceleración en el cambio social, por la nueva dinámica y economía del saber, por la socialización de la educación, por el nacimiento de esa nueva conciencia de los distintos profesionales de la educación, por la rutina o la vuelta al equilibrio del profesor una vez que ha sido formado y por las defi-

8 CHAPELAN, M., *Lire et écrire*, p. 34.

ciencias —bien sean culturales, científicas o pedagógicas— ocasionadas por una deficiente formación de origen"[9].

Algunos, acostumbrados a "manuales" antiguos, "técnicas" pasadas de moda creen que todos aprenden de la misma manera y se forman por el mismo "molde". Estos, que así piensan y obran, manifiestan deficiencias, tanto en su cultura general, como en su cultura profesional. El profesor siempre está en condición de "aprendiz", aunque no esté en condición de alumno. Tomada esta idea como divisa, la función docente será más real, más fructuosa, y menos penosa y rutinaria.

4.2 Características especiales del profesor de español

Además de las características, condiciones y cualidades generales que, como profesional distinguen al docente, el profesor de lengua española deberá poseer otros rasgos especiales que lo acrediten y realcen sus valores y su competencia en el manejo del idioma.

Podemos sintetizar así dichos rasgos o características:

- Amor al español como lengua materna;
- preparación especial en lingüística española;
- habilitación profesional como docente de lengua española;
- perfeccionamiento idiomático continuo.

4.2.1 Amor al español como lengua materna

Teniendo en cuenta que los alumnos, a quienes debe guiar, orientar y nutrir en el desarrollo idiomático, poseen el español como lengua materna, el profesor de lengua española deberá poseer igualmente como lengua materna el español.

Dicha posesión es condición y base primera para el manejo espontáneo del idioma. La lengua materna es sinónimo de lengua viva, dinámica, usual,

9 VASQUEZ, G., *El perfeccionamiento de los profesores*, Eunsa, Pamplona, 1975, p. 303.

funcional. Para su tratamiento debe seguirse un proceso diferente al que se sigue en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

La lengua materna, patrimonio personal, familiar, social y nacional, pertenece, no solamente al dominio cognoscitivo, sino también, y en alto grado, al ámbito afectivo, que impulsa al gusto por ella, a la exaltación de su importancia, al deseo de su preservación y desarrollo.

El conocimiento del español como lengua materna y su amor a ella, como tal, facilitan su tratamiento como asignatura y proporcionan al docente una habilidad natural para el ejercicio docente.

El profesor de lengua española, en nuestro medio, que es su ambiente natural, no solamente debe buscar como objetivo la enseñanza del idioma como una asignatura más, sino inculcar en los alumnos el amor y el apego que como lengua materna requiere.

Para que los alumnos logren amar su propia lengua se impone el ejemplo personal del profesor, ya que como escribe Jean Repusseau: "solamente un maestro que ama su lengua materna puede ayudar a otros a amarla más"[10].

4.2.2 Preparación especial en lingüística española

El amor a la lengua debe cristalizarse mediante una preparación adecuada. No se puede pretender el asumir la responsabilidad docente, a nivel medio, por el solo hecho de haber realizado algunos estudios, incluso el bachillerato, pues el profesor debe tener conocimientos más avanzados y maduros que los adquiridos en calidad de estudiante de dicho nivel, los cuales muchas veces se han logrado más en función de exámenes que para la vida.

Al profesor de lengua española se le pide un amplio conocimiento de su idioma, una gran visión del mismo, una integración viva de los diversos aspectos lingüísticos. No puede improvisar la labor docente, so pena de estancar el progreso idiomático o de hacer degenerar las actividades académicas en simple rutina, sin objetivos válidos.

Por eso es necesaria una preparación lingüística, especial y seria, más extensa, profunda y coherente. El estudio de la historia de la lengua española,

10 REPUSSEAU, J., *Pédagogie de la langue maternelle*, PUF, París, 1968, p. 28.

de la gramática en sus diversos enfoques (normativa, histórica, lógica, psicológica, general, descriptiva, estructural, generativa), de la lexicología, de la etimología, de la semántica, de la dialectología, de la sociolingüística y de la psicolingüística, etc.; he aquí el vasto panorama de conocimientos que sirven para estructurar la mente del profesor de español y lo arman para una labor fecunda.

A todo esto debemos añadir la lectura asidua de las literaturas, universal, española, hispanoamericana y colombiana, en particular, para su explotación en nuestro medio escolar y social.

4.2.3 Habilitación profesional para la enseñanza de la lengua

El amor a su lengua materna y el conocimiento de la misma son dos grandes ventajas, factores fundamentales, que intervienen en la formación del profesor. No obstante, hace falta otro factor, de no menor importancia: su capacitación como docente, su habilitación profesional.

El amor por la lengua y su conocimiento pertenecen al dominio personal y pueden permanecer en el ámbito interior, abstracto, teórico. La habilitación profesional para su comunicación a otros, en el contexto escolar, pertenece al dominio interpersonal y constituye el aspecto práctico.

Uno puede amar, sentir gusto por su idioma, ser muy erudito con respecto a él, cultivarlo para su deleite personal. Sin embargo cuando se trata de comunicar "a otros", lo que uno "sabe para sí", puede encontrar barreras, por ejemplo: dificultad de adaptación a la mentalidad ajena, falta de adecuación entre sus medios de expresión y los medios de captación de los otros, desacompasamiento en el ritmo interlocutor, impaciencia por hacer alcanzar, a los demás, objetivos ya logrados personalmente, etc.

Una cosa es "saber para el consumo personal", y otra, "saber para los otros". En otras palabras, puede existir una especie de *bloqueo interno* que impide la comunicación. Y es la comunicación, precisamente, el principal pilar de la interacción docente.

Un virtuoso del piano no es necesariamente un buen profesor de piano, pues su virtuosismo lo puede alejar de tal manera de las dificultades del aprendiz, que los conduzca a ambos al desánimo de enseñar y de aprender a tocar el instrumento.

De la misma manera el profesor "muy distanciado" por sus conocimientos lingüísticos, puede cansar a sus alumnos de lengua española y cansarse con ellos.

Esto sucede frecuentemente en nuestras clases, porque muchos profesores *dicen lo que saben,* pero *no dicen lo que necesitan aprender los alumnos.*

Son éstos, profesores de nombre pero no de esencia. Son simples "repetidores", "expositores", sin originalidad, sin personalidad magistral.

La habilitación profesional viene entonces a completar la fundamentación teórica, y a prevenir las deficiencias de transmisión y de control de aprendizaje.

La habilitación profesional para la enseñanza de la lengua capacita al profesor de español para confrontar el habla del alumno con la lengua como sistema, el habla individual con el habla de los demás, el lenguaje con el pensamiento, etc.

Para ello lo pone en contacto con la psicología del lenguaje del adolescente, con los programas que dosifican las actividades lingüísticas, con los caminos que puede seguir en el desarrollo del estudio de la lengua.

Antes de permitir el ejercicio de la profesión docente, los establecimientos que otorgan a los futuros profesores el título de "licenciados", los someten a una experimentación, a una ejercitación que les permita ver con anticipación, de manera simulada o de manera más o menos real, la conjunción de los conocimientos con su tratamiento escolar, de la teoría con la práctica.

Esta ejercitación toca diversos aspectos: programación, parcelación, preparación de ayudas didácticas, desarrollo de contenido de la asignatura de mayor o menor extensión, preparación y realización de clases ante observadores, etc.

Superado este proceso, con buenos resultados, el futuro docente se considera capacitado, habilitado para la enseñanza real.

4.2.4 Perfeccionamiento idiomático continuo

La habilitación profesional constituye, para el profesor, una credencial que le permite el ejercicio docente, con buenas perspectivas. No obstante debe considerarse más como punto de partida que como punto de llegada.

En efecto, el tiempo de preparación académica no parece ser suficiente para conformar la personalidad del profesor. Un programa tan amplio, como el que señalábamos, no puede digerirse en poco tiempo y en la condición de alumno o de pasante.

El hecho de recibir un diploma, una licencia, no autoriza al profesional para "cruzarse de brazos", ni considerarse "sabio". Todavía le queda mucho camino por recorrer, y, debe tener presente que en el campo de la docencia, como en otros campos, *el no adelantar es retroceder.*

Solamente, a la luz de las realidades, comprende el profesor muchos de los conocimientos recibidos en su preparación académica, y vislumbra las maneras de llevarlos a la práctica.

La habilitación profesional, es, por lo tanto, realmente, una iniciación que debe complementarse con un proceso de perfeccionamiento continuo.

> "La toma de posesión profesional, escribe Gonzalo Vásquez, dura más que un simple acto administrativo: un buen profesor se está apropiando continuamente de su proyecto profesional, de este proyecto personal que diseña a diario en la reflexión aislada y en la relación educativa"[11].

El profesor se familiariza poco a poco con su oficio, y, tanto los éxitos que lo satisfacen como los desaciertos que lo desconciertan le sirven de acicate, de estímulo para perfeccionarse más y más.

El perfeccionamiento continuo, es en el profesor un rasgo de humildad docente que lo caracteriza, que lo previene contra el autoritarismo, el retraso en los conocimientos y el desenfoque en la actividad magistral.

El profesor de lengua española necesita de perfeccionamiento continuo. A ello lo obligan, por una parte, la evolución dinámica del idioma que es,

11 VASQUEZ, G., *El perfeccionamiento de los profesores*, Ediciones Universidad de Navarra, Pamplona, 1975, p. 36.

como dijimos antes, no una estructuración estática, sino, una realidad evolutiva, y, por otra parte, el hecho de que los alumnos cambien, trayendo consigo nuevos intereses, nuevas necesidades, nuevas perspectivas. Además, los cambios sociales, culturales, científicos, técnicos, las nuevas metodologías didácticas, los medios de comunicación, impelen al profesional a la actualización, a la investigación y búsqueda de nuevos datos, de nuevos instrumentos, de nuevos enfoques de la enseñanza.

Hay profesores "amañados" con lo que aprendieron como alumnos, aferrados a manuales "trasnochados", que rehusan el adaptarse a los progresos, porque los sobrepasan, o les exigen un esfuerzo suplementario. Sencillamente porque no tienen interés ni espíritu para el perfeccionamiento continuo. Es ésta, sin que tengamos que averiguar mucho, una de las causas evidentes del poco atractivo que se advierte en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua española, en nuestro medio, y de los resultados poco significativos que se consiguen.

> "La lingüística —ciencia de esta actividad comunicativa distintivamente humana que llamamos lenguaje— ha conocido un desarrollo rápido e interesante durante las tres o cuatro décadas pasadas", escribe Bertil Malmberg, quien añade: "la lingüística se ha hecho pariente a la misma vez de la técnica de la transmisión sonora y de la sociología humana"[12].

Podemos añadir que ese desarrollo continúa en amplitud y en profundidad por la lógica del desarrollo de los cambios tecnológicos, de la socialización de alumnos y de los profesores, y, de todos, en general, es decir, de la comunicación.

Solamente el profesor que siga al ritmo de los cambios, que se informe constantemente, que investigue, que se adapte a la evolución sociolingüística y psicolingüística, podrá ser un productor original y no un mero repetidor, alguien que contribuya, con su aporte personal, al desarrollo de la lengua, a la motivación eficaz de sus alumnos, y a su interés real por la misma.

Por eso es conveniente que los profesores de lengua y literatura española concurran a seminarios, cursillos, congresos, encuentros, etc., relacionados con el idioma, y, participen activamente en ellos.

12 MALMBERG, B., *Los nuevos caminos de la lingüística*, Prólogo a la edición española, Siglo XXI editores, México, 1975, [VII].

Que estén pendientes de cuanta publicación y difusión aparezca en los diversos medios de comunicación —prensa, radio, televisión, etc.—, los cuales pueden darles nuevas luces en su actualización personal y para el ejercicio de su actividad docente. Que investiguen en bibliotecas, públicas o privadas, cuanto pueda serles útil, tanto desde el punto de vista lingüístico y literario, como desde el punto de vista didáctico. Que no se ciñan, de manera rutinaria y servil, a los manuales elaborados en función de los alumnos. Que tengan, finalmente, conciencia en la preparación de sus clases, y, no se fíen de la posible docilidad de los alumnos o de su "espontaneidad magistral", pues, el rendimiento académico y el amor a la lengua que son, a la postre la mejor recompensa del docente, dependen en gran parte de la debida preparación y de la planificación de la enseñanza, no sólo remota sino también próxima.

4.3 "Postulados" para la enseñanza de la lengua[13]

Adolfo Maíllo en su obra *Didáctica de la lengua en la E. G. B.* (Educación general básica), elaborada en compañía de otros destacados profesores y especialistas españoles, a raíz del II Congreso Internacional para la Enseñanza del Español, celebrado en Madrid en 1971, expone una serie de "postulados fundamentales" (lingüísticos, sociológicos, pedagógicos, didácticos) que consignamos aquí, de manera sintética, como guía y ayuda de gran valor para los profesores de lengua española.

4.3.1 Postulados lingüísticos

a. "La lengua es una realidad oral. . ."[14];
b. "hay que distinguir entre *lengua* y *habla*"[15];

13 MAILLO, Adolfo, PULPILLO, Ambrosio J., IGLESIAS, Juan, MEDINA, Arturo, *Didáctica de la lengua en la E. G. B.*, Ed. Magisterio Español, S. A., Madrid, 1971.

14 "La lengua oral es la única digna de este nombre, de la cual la escrita es una transposición y una deformación", Charles Bally en *El lenguaje y la vida*, citado por A. Maíllo, quien agrega: "De ahí la importancia de los aspectos fónicos y dinámicos del idioma, tan abandonado hoy (elocución, acentuación, entonación, ritmo), mediante los cuales cambiamos de registro a la expresión, manifestando diversos estados del alma (afirmación, duda, pregunta, afecto, sorpresa, alegría, burla, reprensión, impaciencia, indignación, melancolía, horror, etc.) que el lenguaje escrito es incapaz de expresar, a pesar de los signos de puntación". A. Maíllo, *Op. cit.*, p. 19.

15 "La lengua es una construcción social, conjunto de aportaciones, correcciones y ensayos de muchas generaciones, que han cristalizado en un sistema complejo (fonológico, morfológico, sintáctico, estilístico). De este acervo común, siempre en evolución, pero fijo en sus lineamientos fundamentales, cada hablante toma una porción que le sirve para comunicarse con sus semejantes: es el habla, realidad estrictamente individual". A. Maíllo, *Op. cit.*, p. 19.

c. "en la realidad del idioma existen varios niveles lingüísticos de cuya interacción resulta 'la lengua' "[16];
d. "un caso especial ofrece la lengua del niño. . ." y del adolescente (agregamos nosotros) con la que hay que contar para corregirla y enriquecerla.

4.3.2 Postulados sociológicos

a. Defender el idioma contra su empobrecimiento léxico y contra su deterioro;
b. fomentar la comunicación y el coloquio personalizado del idioma;
c. promover la información pluridireccional con mensajes de ida y vuelta;
d. buscar una integración y un equilibrio sociolingüísticos.

Nos hemos permitido formular, de manera positiva, conservando lo esencial, las ideas expuestas por Maíllo, pretendiendo presentar así un panorama de lo deseable. En la nota transcribimos algunos apartes de la obra de Maíllo[17].

16 "Una es la *lengua clásica*, abundante en arcaísmo, ya en desuso, y otra la *lengua contemporánea*, fase actual de una evolución constante. En la cima de esta lengua actual encontramos la *lengua culta*, dividida en dos ramas: la *lengua literaria*, propia de la creación de poetas, literatos y escritores, y la *lengua científica*, cada día más enriquecida de tecnicismos ajenos al habla común". *Ib.*, pp. 19-20.

17 "Fundada en la primacía del 'pensamiento racional' (Weber) y en la hegemonía de los valores característicos de la ciencia y la técnica, la economía, el trabajo y el consumo, nuestra civilización pragmática y utilitaria, hace cada vez más difícil el empleo del lenguaje en sus formas conversacionales. . . simplifica y empobrece el caudal léxico y empobrece el idioma, no sólo en los usos coloquiales de la vida cotidiana, sino también en las creaciones literarias, al conceder beligerancia en el lenguaje, antes rigurosamente selecto, a modalidades de expresión banales o plebeyas, so pretexto de realismo, y a consecuencia de la proliferación de siglas, vocablos mutilados, abreviaturas desusadas, y locuciones peregrinas, que acuña y difunde la publicidad para provocar conmociones —'impactos', se dice ahora— fuertemente sugestivas y motivadoras. A las sociedades tradicionales, fundadas lingüísticamente en la comunicación y el coloquio, ha sucedido la nuestra, sociedad de la información y del monólogo, en la cual el intercambio de ideas y sentimientos, de proyectos, nece-

4.3.3 Postulados pedagógicos

a. "Insistir en el cultivo del lenguaje oral en sus formas conversacionales y coloquiales, a todos los niveles";

b. "tener en cuenta que 'solamente la expresión socializada, compartida por un grupo, es decir, convertida en signo de intercambio, perfecciona, humaniza y personaliza' ";

c. "la línea de progresión del método pedagógico en la educación lingüística, partirá del *habla del niño* —o del adolescente— seguirá por la asimilación de las formas del *habla usual*, para terminar, en el conocimiento y análisis de la *lengua literaria*";

d. evitar "el confundir *aprendizaje de la lengua* y *enseñanza de la gramática*"[18].

sidades y anhelos mediante la palabra es sustituido, en gran parte, por consignas y 'slogans' despersonalizados, que los individuos se limitan a recibir, en una plétora sin reciprocidad, de muy difícil asimilación y casi imposible organización y sistematización personal. . . los mal llamados 'medios de comunicación de masas' —en realidad, sólo medios de información y difusión—, así como los instrumentos ideados por la técnica moderna para la transmisión o conservación de mensajes (televisión, radio, altavoces, micrófonos, dictáfonos, magnetófonos, 'casettes', etc.) fomentan la creciente impersonalización del lenguaje y la debilitación progresiva de la comunicación. De conformidad con la causalidad mutua de los fenómenos sociológicos, el predominio de la información unidireccional sobre la comunicación con mensajes de ida y vuelta, es efecto de la sociedad de masas, a la vez que acentúa sus características, entre las cuales la más saliente acaso sea el 'aislamiento' de los individuos y el desmoronamiento de los grupos sociales tradicionales. . . Independientemente de los niveles de lengua, ya aludidos, aunque en relación con ellos, las categorías o grupos sociales poseen tipos lingüísticos que ofrecen a los niños modelos de expresión cuantitativa y cualitativamente diferentes, en lo que respecta a su riqueza, estabilidad y precisión. Las familias pertenecientes a medios sociales intelectualizados proporcionan a sus hijos modelos léxicos y morfo-sintáticos, no sólo escogidos, sino también seguros, internamente coherentes, y algo ocurre —aunque a distintos niveles de pureza y corrección— en los medios populares, donde el lenguaje es con frecuencia rico, pintoresco y cálido, abundante en giros de gran fuerza descriptiva y alusiva, a trueque de vulgarismos y de incorrecciones gramaticales. Por el contrario, las familias recientemente promocionadas a 'status' más altos, muestran una vacilación lingüística originada por el afán de utilizar palabras y expresiones correspondientes a estratos socioculturales de superior nivel, que no han podido asimilar. . . La acusada movilidad de la sociedad industrial multiplica las ascensiones sociales de individuos y de familias que se encuadran en las 'nuevas clases' —económicas, políticas, profesionales— donde el arribismo lingüístico y cultural añade un factor más a los que desdibujan la coherencia social y rebajan y deterioran la lengua". A. Maíllo, *Op. cit.*, pp. 21-22.

18 "En tanto la lengua se adquiere mediante la ejercitación continuada y el avance progresivo en el empleo de sus estructuras, el estudio de la gramática es, esencialmente, una reflexión sobre la lengua ya poseída". *Ib.*, p. 23.

4.3.4 Postulados didácticos

a. No considerar el estudio de la lengua como una asignatura *más*;

b. motivar toda actividad lingüística[19];

c. insertar las actividades lingüísticas —orales o escritas— en un *contexto social*, de manera que todo mensaje tenga *destinatario*, y provoque una respuesta;

d. ponerse en situación docente-discente[20].

A estos postulados didácticos podemos agregar otros:

En cuanto a métodos propiamente dichos:

e. Preferir el método *deductivo* al inductivo. (Se trata de actividades con adolescentes que ya poseen la lengua y están en vías de perfeccionamiento. No se trata de una afirmación excluyente, pues, como hemos visto antes, ambos se complementan).

En cuanto la lengua es instrumento y vehículo de las demás asignaturas:

f. *Correlacionar* su estudio con las demás asignaturas que son objeto de aprendizaje.

En cuanto a los diversos aspectos de la lengua:

g. *Integrar* lo fonológico, lo morfosintáctico, lo semántico, lo literario, etc.

19 "Motivar una actividad es, en su pureza, realizarla en respuesta a una necesidad sentida por los niños, es decir, como satisfacción a sus intereses profundos. No siempre podemos motivar así la 'lección' de lengua, aunque siempre hemos de procurarlo. Cuando no haya posibilidad de hacerlo, nos serviremos de un *motivo* o 'pretexto' (así, por ejemplo, un ejercicio de observación, el planeamiento y la realización de una encuesta, o el comentario, verbal o escrito, de una emisión de televisión a la que llevamos a los niños. . .". *Ib.*, p. 25.

20 "Denominamos situación al conjunto de elementos, objetivos y subjetivos que constituyen el marco y las fuerzas que intervienen en una actividad educativa. . . La situación está integrada por dos clases de contextos: uno *externo*, al cual pertenecen el local y su decorado, los sujetos que actuarán, el hecho, la noticia, etc. que van a formar el núcleo o eje de la intervención. Al contexto *interno* pertenece, sobre todo, el *clima* de la clase, que depende fundamentalmente del tipo de relaciones existentes entre maestro y alumnos. . .". *Ib.*, p. 25.

En cuanto a las formas de enseñanza:

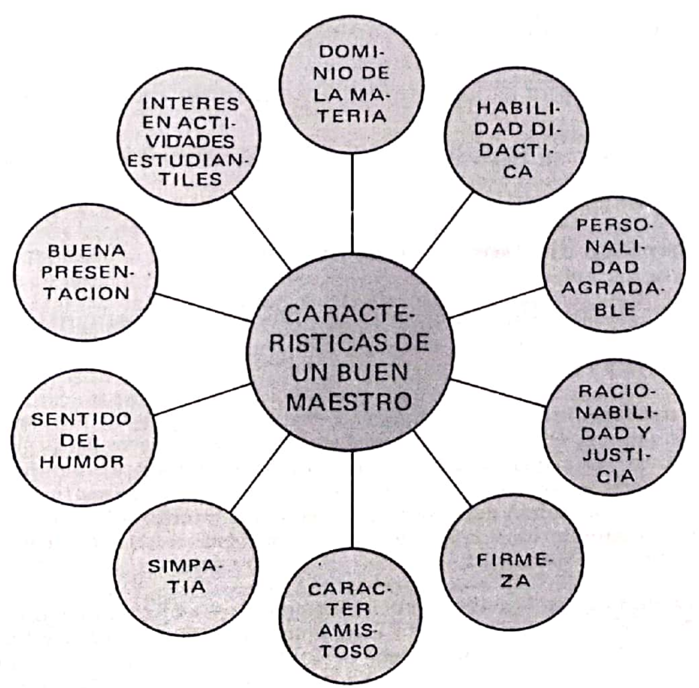
h. Preferir la forma interrogativa (el diálogo) a la forma expositiva de enseñanza.

En cuanto a la programación:

i. *Combinar*, oportunamente, lo programado de manera sistemática con enseñanzas y actividades ocasionales.

En cuanto a la distribución de los alumnos:

j. *Combinar*, de acuerdo con las circunstancias de tiempo, de lugar, de actividades, de intereses, etc., los diversos "sistemas" de enseñanza (colectivo, individual, monitorial. . .).



Sinopsis de Gilbert G. Weaver, *Organización y administración de talleres,* p. 18. (Tomado de *La transformación educativa,* R. Franco, Ed. Bedout, Medellín, 1a. ed., 1968, p. 267.

1 = A+R = V = 1
2 = A + R = V para no justificar la razón = 2
3 = A V + R F = 3
4 = A F + R V = 4
5 = A y R = F = 5

4.4 Autoevaluación

1. Cuestiones de afirmación (A) y razón (R). (Valor de cada una 0.2 sobre 5).

Afirmación		Razón
a. El profesor de español no necesita preparación especial, F	(4)	porque la lengua pertenece en gran parte al ámbito afectivo. V
b. Distinguir entre "lengua" y "habla" es un postulado lingüístico, V	(2)	por cuanto la lengua es, ante todo, una realidad oral. V
c. El profesor de español debe motivar todas sus clases, V	(1)	porque la motivación es un postulado didáctico. V
d. Partir de la lengua literaria es un postulado pedagógico, F	(4)	puesto que el profesor de español debe ser un defensor calificado del idioma. V
e. El profesor debe ser guía y animador de la enseñanza, V	(1)	ya que su función consiste en la dirección del aprendizaje. V
f. El profesor de nivel medio debe ser especialista de su asignatura, F	(5)	porque su misión es la de especializar a sus alumnos en la misma. F
g. La espontaneidad magistral es suficiente para dirigir el aprendizaje, F	(4)	ya que "no todos son aptos para la enseñanza". V
h. En la enseñanza media debe darse prioridad al estudio de la gramática, F	(4)	porque la lengua materna es una entidad viva y funcional. V

i. El profesor de español ha de irradiar amor por el idioma ( ) porque la lengua debe ser estudiada como una asignatura más.

j. En la enseñanza del idioma a nivel medio, debe preferirse el método deductivo, ( ) ya que la lengua es un sistema o construcción social.

Nota: En las cuestiones anteriores usted tiene cinco posibilidades de respuesta y una sola de acierto, según que:

1. La afirmación y la razón sean verdaderas, y la razón sea explicación adecuada de la afirmación,
2. afirmación y razón sean verdaderas, pero la razón no es explicación adecuada de la afirmación,
3. afirmación verdadera, razón falsa,
4. afirmación falsa, razón verdadera,
5. afirmación y razón falsas.

Coloque, dentro del paréntesis correspondiente, uno de los números anteriores para indicar la respuesta correcta.

2. Cuestiones discriminatorias

Encierre con un círculo las letras V o F, en las cuestiones siguientes, según sean verdaderas o falsas. (Valor de cada una 0.1 sobre 5)

a.	Lengua clásica y lengua culta no son sinónimos	V	F
b.	La dirección didáctica se limita a la instrucción	V	F
c.	El profesor debe adquirir su talento natural	V	F
d.	El habla es una realidad individual	V	F
e.	Según Mattos, el profesor de español, a nivel medio, debe ser especialista en lingüística	V	F

3. Cuestiones de selección. (Valor de cada una 0.1 sobre 5)

Escriba dentro del paréntesis, que usted encuentra al lado de cada una de las citas siguientes, el nombre de su autor, después de identificarlo en las listas propuestas:

a. "Solamente un maestro que ama su lengua materna, puede ayudar a otros a amarla más". ( )

- A. Maíllo
- K. Stöcker
- R. Wheeler
- J. Repusseau
- L. A. de Mattos
- G. Vásquez

b. "El profesor es un técnico en ingeniería humana". ( )

- K. Stöcker
- R. Wheeler
- J. Repusseau
- L. A. de Mattos
- G. Vásquez
- A. Maíllo

c. "La excesiva especialización en una sola asignatura, no satisface al profesor y lo desajusta con respecto al clima de cultura media". ( )

- R. Wheeler
- J. Repusseau
- L. A. de Mattos
- G. Vásquez
- A. Maíllo
- K. Stöcker

d. "Un buen profesor se está apropiando continuamente de su proyecto profesional. . . que diseña a diario en la reflexión aislada y en la relación educativa". ( )

- L. A. de Mattos
- G. Vásquez
- A. Maíllo
- K. Stöcker
- R. Wheeler
- J. Repusseau

e. "No existe ninguna didáctica seria que no incluya en su desarrollo la personalidad del maestro vivo y eficaz". (K. Stöcker)

- G. Vásquez
- A. Maíllo
- K. Stöcker
- R. Wheeler
- J. Repusseau
- L. A. de Mattos

4. **Cuestiones de complementación. (Valor de cada una 0.2 sobre 5).**

Coloque, en los espacios, la o las palabras que falten para completar cada frase.

a. Partir del habla del alumno es un postulado Pedagógico.

b. "Las palabras mueven, los ejemplos arrastran".

c. Lengua "literaria" y lengua "científica" son dos ramas de la lengua Culta.

d. El habla es una realidad Individual.

e. Defender el idioma contra su empobrecimiento léxico y contra su deterioro, es un postulado Sociológico.

f. La Competencia profesional es contraria al error, a la ignorancia, a la duda del profesor.

g. La lengua es una construcción Social.

h. Motivar toda actividad lingüística es un postulado didáctico.

i. El Talento natural da al profesor el "carisma de la atracción".

j. Distinguir entre "lengua" y "habla" es un postulado Lingüístico.

Soluciones

1.
a. 4
b. 2
c. 1
d. 4
e. 1
f. 5
g. 4
h. 4
i. 4
j. 3

2
a. (V) F
b. V (F)
c. V (F)
d. (V) F
e. V (F)

3.
a. J. Repusseau
b. R. Wheeler
c. L. A. de Mattos
d. G. Vásquez
e. K. Stöcker

4.
a. pedagógico
b. ejemplos
c. culta
d. individual
e. sociológico
f. competencia profesional
g. social
h. didáctico
i. talento natural
j. lingüístico

SEGUNDA PARTE

METODOLOGIA PARA LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Después de las reflexiones sobre la lengua española como asignatura, sobre los objetivos de su enseñanza-aprendizaje, sobre el alumno de español, a nivel medio, y sobre el profesor como guía y animador del proceso docente-discente, llegamos ahora a la cuestión crucial y compleja de los métodos, procedimientos, técnicas, formas de enseñanza, etc., es decir, al *cómo* de las actividades académicas.

Teniendo en cuenta los diferentes aspectos de la lengua española (oral, escrito, lector y sistematizado), haremos una división de esta parte en cuatro unidades, con el objeto de estudiarlos con algún detenimiento, no olvidando, sin embargo, que en la práctica de su enseñanza y de su aprendizaje deberán estar integrados.

Advertencias:

1a. Hay que tener siempre en cuenta los "antecedentes y las perspectivas lingüísticas" del alumno, es decir, las conductas iniciales o de entrada (su conocimiento y manejo previo del idioma), y las conductas finales previstas (su progreso y perfeccionamiento idiomático).

2a. No debemos confundir el concepto de "métodos" con el de textos o manuales de estudio (diseñados en función del alumno). Estos son medios e instrumentos útiles, pero no únicos, para el estudio de la lengua. De ellos nos ocuparemos, más adelante. Esta parte ha sido elaborada en función del profesor. En ella aislaremos los aspectos de la lengua, antes mencionados, para un mejor enfoque. Aquí encontrará usted ideas, sugerencias y algún material para su propia inspiración.

UNIDAD PRIMERA

Objetivos específicos

Realizado el estudio del *aspecto oral* de la lengua, usted estará en capacidad de:

1. Reconocer la necesidad y la importancia de la educación del alumno en la correlación *habla-escucha.*

2. Identificar algunas técnicas de la *dinámica de grupos.*

3. Distinguir, identificar y contrastar, los problemas de *dicción* tales como: dislogias, disfasias, disartrías y dislalias.

4. Analizar diversos *problemas lingüísticos*, ya por defectos de pronunciación, o por usos incorrectos de la lengua (vulgarismos, extranjerismos, faltas de sintaxis, etc.).

5. Dar cuenta de la etimología de algunos términos españoles derivados de las lenguas clásicas (griego y latín).

6. Explicar los componentes de la buena pronunciación (vocalización, articulación, acentuación).

1. Metodología para la enseñanza de la lengua oral

1.1 Educación del habla

La lengua es ante todo *realidad oral* que se concretiza en el *habla* (su expresión en cada individuo) para la comunicación.

La clase, lugar privilegiado para dicha comunicación, para la información y para la explotación de la lengua que socializa el habla, debe dar especial prioridad a la *expresión oral.*

Es una verdad, comúnmente admitida, que: "se aprende a hablar hablando, como se aprende a escribir escribiendo".

Resulta, entonces, un contrasentido y un vicio didáctico (que es preciso erradicar de las aulas escolares), el que la enseñanza de la lengua prive a los alumnos de su derecho a expresarse oralmente. Se observa, con no poca frecuencia, que los alumnos, locuaces en su casa, en la calle, en los lugares de recreo, se vuelven taciturnos o lacónicos al cruzar el umbral de su salón. Esto se debe, en gran parte, al ambiente artificial, rígido y dogmático de la enseñanza[1].

Algunos profesores convierten "su cátedra" en un monólogo magistral, so pretexto de dominar "su clase", de desarrollar "su programa", de *dictar*

1 Dicho ambiente artificial es la causa del poco interés que tantos alumnos dan al español, como asignatura, y de convertir al idioma, esencialmente vivo, en una lengua muerta.

"su tema". No pocos se refugian en su mesa, dialogan más con el tablero que con los alumnos, establecen un silencio disciplinario tal, que crea una atmósfera de pasividad discente que no favorece el aprendizaje, pues como anota Félix Pellicer: *"El maestro de aula silenciosa, con alumnos que miran, escriben y jamás hablan, mal enseñará a hablar"*[2].

Es necesario, pues, abandonar la idea de que el alumno sólo tiene derecho a la palabra para responder a cuestiones gramaticales o literarias, recientemente estudiadas (a manera de examen o en función de una calificación), y, en un lenguaje académico. El resultado es, en más de un caso, bloqueo intelectual y expresivo.

Para educar el habla del alumno y elevar su nivel lingüístico, debemos apoyarnos en su propia elocución, ocasional o provocada, con talento pedagógico, a fin de detectar su potencial léxico, sus deficiencias de dicción, sus fallas sintácticas, etc. Todo esto nos dará pautas para su propia instrucción y educación.

"El cultivo del idioma debe iniciarse, escribe Ramón Franco, por hacer hablar al niño y al joven. . . poniéndolos en situaciones en que tengan que hacerlo por propio impulso"[3].

1.1.1 Inducción del habla

Pero, ¿cómo hacer hablar al alumno? No se trata, pura y simplemente, de ordenarle que hable. Es curioso, pero es un hecho, frecuentemente observado, que basta con pedirle a alguien que hable para bloquear su expresión.

Corresponde al profesor facilitar el "clima" de confianza que pueda satisfacer las necesidades de expresión del alumno. Cuando éste no lo hace, por impulso propio, debe el docente "romper el hielo" académico, despojar su clase de la solemnidad y rigidez escolares, "ponerlo en situación".

Inducir el habla es provocar la expresión, en cualquiera de sus manifestaciones (conversación, diálogo, relación de anécdotas, etc.). La manera más

2 PELLICER R., Félix, *Didáctica de la lengua española*, Ed. Magisterio Español, S.A., Madrid, 1969, p. 91.

3 FRANCO, Ramón, *Guía de la educación media*, Ed. Bedout, Medellín, 1968, p. 170.

sencilla de hacer dicha inducción es servirse de la "interrogación motivadora" ocasional (relacionada o no con el tema o con la asignatura).

Son muchos los acontecimientos (eventos deportivos, problemas sociales, noticias, fenómenos naturales, sucesos personales, etc.) que sirven de "pretexto" para suscitar la expresión oral, permitiendo lo que el pedagogo francés Célestin Freinet llama "tanteo experimental" y "expresión libre"[4].

Otra manera de inducir el habla consiste en romper con la estructura tradicional de las clases introduciendo en ellas las técnicas de la *"dinámica de grupos"*[5] lo cual permite mayor interacción, comunicación y participación espontáneas de los alumnos.

Las clases de lengua española constituyen un marco válido y preciso para el ejercicio de dichas técnicas.

Veamos algunas de ellas:

1.1.1.1 El "Phillips 66"

La técnica del "Phillips 66" (se lee Phillips seis-seis)[6], llamada por Adolfo Maíllo "Discusión 66", y, por Celso Antunes "Técnica del fraccionamien-

4 FREINET, Célestin, *La Méthode naturelle-I-L'apprentissage de la langue*, Delachaux et Niestlé, S. A., Neuchâtel, 1968.

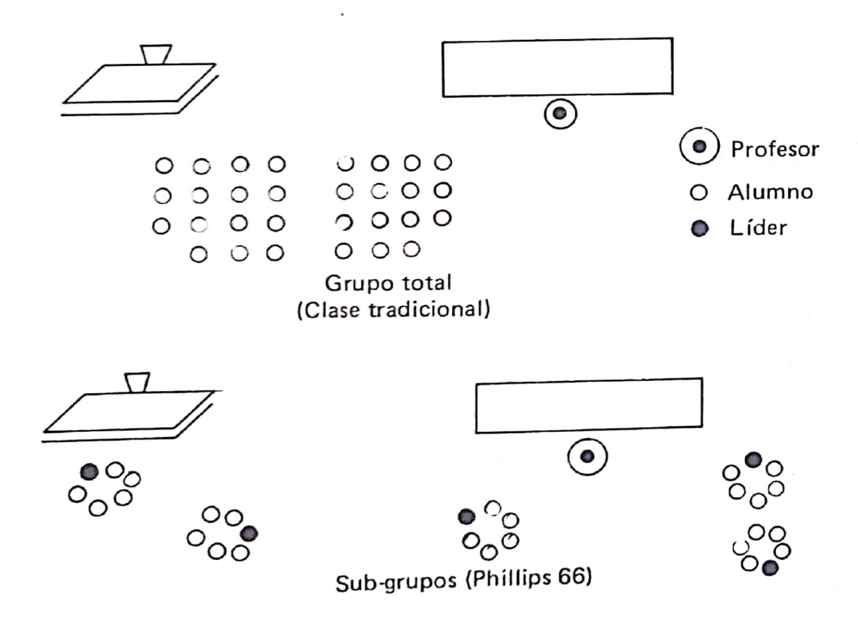
5 La "Dinámica de grupos" es un capítulo importante de la psicología social de las relaciones humanas. La expresión "dinámica de grupos" comenzó a circular hacia 1935, y fue consagrada en Estados Unidos por Kurt Lewin, en 1944. Según Roger Mucchielli (*La dynamique des groupes*, ESF, París, 1973), esta expresión tiene dos sentidos principales: 1o. el conocimiento de los fenómenos específicos de los pequeños grupos, así como de las leyes que los rigen, y 2o. es un método de intervención sobre los individuos en grupo, o sobre los grupos, con el fin de obtener un "cambio de la personalidad o de la sociedad". La dinámica de grupos ha incursionado, en los últimos años, en el campo de la pedagogía. Sobre ella ha escrito el brasileño Celso Antunes, lo siguiente: "No parece aceptable, en ningún nivel de enseñanza, un curso dictado a una clase que es, por excelencia, un grupo social, si esta enseñanza pretende desenvolverse fuera de los preceptos de una dinámica de grupo". *Cf. Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupo*, Ed. Kapelusz, S. A., Buenos Aires, 1975, pp. 14-15.

6 El "Phillips 66" debe su nombre a J. Donald Phillips, antiguo profesor y director de Educación Continua en un colegio del Estado de Michigan.

to", consiste en un intercambio de ideas en grupos de 6 personas, durante 6 minutos, sobre un tema señalado de antemano por un moderador (puede ser el mismo profesor).

Esta técnica puede muy bien aplicarse en clase, por cuanto se ajusta perfectamente a una de las características del lenguaje del adolescente: la dialéctica, a la cual nos referimos al tratar del alumno.

Supongamos un curso de 30 alumnos. El profesor lo divide en pequeños grupos, de 6 alumnos, los cuales se distribuyen en el espacio del aula para dialogar entre ellos, durante 6 minutos, sobre un problema que es preciso solucionar (por ejemplo: la falta de libros interesantes en la biblioteca escolar, la manera de trabajar en las clases de lengua española, etc.). Cada grupo elige su líder o portavoz, encargado de controlar el turno y el tiempo de intervención de sus compañeros, la manera como se plantean los problemas y las soluciones que se ofrecen. Pasados los 6 minutos, durante los cuales todos han hablado, se reúne toda la clase con el moderador, y, el portavoz de cada grupo informa sobre la actividad realizada y sobre las conclusiones a las que se ha llegado.



1.1.1.2 El desempeño de papeles ("Rôle-playing")[7]

El "desempeño de papeles", es otra técnica de la dinámica de grupos, que consiste en una breve dramatización sobre algún hecho de la vida diaria, caracterizada por la libertad y espontaneidad de los "actores".

El desempeño de papeles, calificado como "forma limitada de la simulación" requiere alguna preparación previa a su presentación, no muy prolija porque no es verdadera dramatización, sino, más bien, una "dramatización-juego".

> "Los casos dramatizados pueden ser muy numerosos y constituyen un juego para los niños que, además posee considerables efectos formativos, tanto en la soltura y propiedad de las actitudes y comportamiento como en la facilidad de la expresión"[8].

Los papeles objeto de esta actividad, lo mismo que los temas, pueden ser sugeridos por el profesor o propuestos por los mismos alumnos. El número de "actores" puede variar, según el caso de representación.

Algunos ejemplos para ejercitación:

- Una presentación (personal, o de un segundo a un tercero).
- Una entrevista (un alumno hace de entrevistador, y otro de entrevistado.
- Una conversación telefónica (puede haber un operador, otro alumno que llama, y un tercero que es llamado).
- Una escena familiar (varios alumnos caracterizan personajes familiares: padre, madre, hijos, etc.).
- Una escena "parodia" de alguna película o de un programa de la televisión. . ., etc.

Cuando en el programa se esté desarrollando el tema de la *oratoria*, por ejemplo, puede sugerirse la simulación de un *juicio* en el que tomen parte va-

7 CIRIGLIANO, Gustavo, F. J., *El rôle-playing-Una técnica de grupo en servicio social*, Humanitas, Buenos Aires, 1964, traduce la expresión inglesa – rôle-playing – por "desempeño de roles". Adolfo Maíllo en la obra que hemos venido citando, *Didáctica de la lengua en la E. G. B.*, habla de "representación de papeles".

8 CIRIGLIANO, Gustavo, F. J., *Op. cit.*, p. 36.

rios alumnos en los papeles de juez, acusado, fiscal, defensor, víctimas, testigos. . .

La organización de este tipo de ejercicios depende en gran parte del espíritu de iniciativa del profesor y de su influencia entre los alumnos.

> "Es conveniente que la persona que inicia la práctica del desempeño de roles en un grupo conozca lo suficientemente bien a los miembros del mismo, para que desde un comienzo puedan evitarse dificultades. El rol del personaje "impopular" v. gr., debe ser representado por un miembro que sea apreciado por todos, o bien por el instructor", aconseja Jack R. Gibb[9].

1.1.1.3 La "lluvia de ideas" ("Brainstorming")[10]

La "lluvia de ideas" es una técnica de creación intelectual, en equipo, más espontánea que las anteriores por su carácter de improvisación, y que tiene como objetivo el expresar el máximo posible de ideas, sobre un asunto o problema determinado, en un mínimo de tiempo.

El número de personas, para este ejercicio, puede ser más numeroso que para el Phillips 66, o para el desempeño de papeles, pero el máximo recomendable sería de 10.

Los participantes deben colocarse en un sitio destacado, en forma circular, y, durante unos 10 minutos, "hablan", intercambian ideas, sobre algún tema concreto; debe dejárseles completa libertad de expresión y no sometérseles a ningún plan preestablecido. Lo importante es que no se queden callados.

"*Responded cualquier cosa. . . aunque parezca absurda*", aconseja Pierre Devaux, para la experiencia de lluvia de ideas[11].

9 GIBB, Jack R., *Manual de dinámica de grupos*, (trad. de G. F. J. Cirigliano), Humanitas, Buenos Aires, 8a. ed., 1976, p. 127.

10 El término "brainstorming" es traducido como "tempestad cerebral" por P. Devaux, "tempestad de ideas", por A. Maíllo, "torbellino de ideas" por otros.

11 DEVAUX, Pierre, "Vers un enseignement rénové de la langue française", en *Le Coopérateur de France*, No. 378, 5 de mayo de 1965.

Mientras los alumnos realizan esta clase de ejercicio, en el aula, el profesor trata de eclipsarse lo más posible. Sólo intervendrá, discretamente, para animar y estimular a los lacónicos, cuando parezcan estar en un atolladero, cuando se vean cortos de ideas, o para aportar precisiones, canalizar los conceptos o controlar el tiempo.

Todo tema propuesto para este ejercicio debe ser de interés para los alumnos, de tal modo que puedan dar "rienda suelta" a su imaginación.

Un ejemplo: *Vamos a organizar un paseo*

Alumno A: planteará el tema. . .
Alumno B: propondrá un lugar. . .
Alumno C: hablará del cuándo. . .
Alumno D: sugerirá un medio de transporte. . .
Alumno E: propondrá un medio diferente. . .
Alumno F: objetará inconvenientes. . ., etc., etc.

Los participantes deben esforzarse por asociarse a las ideas de los demás, y, una vez creada la "cadena", no debe interrumpirse (Roger Muchielli).

El mismo nombre de este ejercicio "lluvia de ideas' implica la condición de agilidad y dinamismo. "Hay que evitar, dice Adolfo Maíllo, que pueda contestarse con una sola respuesta, pues lo que importa es sugerir distintas soluciones"[12].

En cada intervención pueden mejorarse las ideas expuestas e incluso corregirse o cambiarse para encontrar el mejor planteamiento y la mejor solución[13].

Muchas son las oportunidades, acontecimientos y circunstancias que el profesor tiene para "hacer hablar" a sus alumnos. Una película, un programa de televisión, algún evento social, cultural, deportivo, religioso, etc., pueden servirle para "desencadenar" debates improvisados que despierten la imaginación y "hagan soltar la lengua" a los alumnos.

12 MAILLO, Adolfo, *Op. cit.*, p. 63.

13 OSBORN, Alex F., *L' imagination constructive*, París, Dunod, 1959, pp. 34 y ss.

Una emergencia social, inundaciones, falta de electricidad, inseguridad, celebraciones nacionales o internacionales, etc., etc., son ocasiones propicias para "charlas" y discusiones. Eventos deportivos como las carreras ciclísticas o los campeonatos de fútbol, por ejemplo, en los cuales cada cual tiene sus preferencias, servirían de incentivo para motivar la expresión oral espontánea.

Los llamados "círculos literarios" podrían complementarse con un ingrediente humorístico de cuentos de chistes. Es bien sabido que el humor es contagioso, y que, cuando alguien "se lanza" mueve a otros a lanzarse también, a la participación, a la desinhibición, a la distensión, facilitándose en gran forma el intercambio oral.

Si el profesor es aficionado al cine, y tiene conocimientos sobre la técnica del "cineforum" (o cineforo), podría en alguna oportunidad organizar sesiones de análisis y debate de proyecciones cinematográficas sobre los diversos aspectos que ofrecen. Dicha técnica, además de permitir el enriquecimiento del pensamiento, proporciona un marco de expresión oral que sirve de pauta al profesor acerca de las estructuras mentales de los alumnos, y del manejo oral del idioma.

1.1.2 Deducción del nivel lingüístico

En cualquier manifestación de la lengua oral, de habla (conversación, discusión, declamación, dramatización, etc.), el profesor y los alumnos deben ser "todo oídos", deben prestar constante atención para *detectar* la *fluidez elocutiva*, la *riqueza léxica*, la *ordenación de las ideas*, la *corrección sintáctica*, etc.

Para no trabajar "a ciegas", de manera rutinaria o mecánica, sobre simples conjeturas o supuestos teóricos, es necesario *comprobar* "in vivo" (en cada manifestación concreta) la situación lingüística del alumno, es decir, deducir su nivel.

El conocimiento del nivel lingüístico del alumno ayuda al profesor en el planeamiento de las actividades didácticas, y en el desarrollo natural y seguro del programa académico, en el cual, para ofrecer una garantía anticipadora de resultados positivos, ha de adaptarse a intereses, necesidades y capacidades concretas.

La expresión oral del alumno pone al descubierto la situación de inseguridad idiomática, las lagunas que es preciso colmar, las deficiencias en los diversos aspectos de la lengua que necesitan corrección y estructuración.

En ella se presentan: *problemas de dicción* (vocalización, articulación, acentuación defectuosas), *lenguaje inculto* (muletillas, vulgarismos, extranjerismos incorrectos), *deficiencias sintácticas* (sincretismos lingüísticos, construcciones heterodoxas, fallas gramaticales), *pobreza de vocabulario* (según el grado o curso, el ambiente familiar, socioeconómico, etc.).

Por otra parte, la expresión oral de los alumnos, es reveladora también de potencialidades valiosas de su pensamiento y de su dicción, que el profesor debe estimular y puede explotar de manera pedagógica.

Tanto los defectos, a menudo inevitables, como las cualidades mentales y expresivas de los alumnos, sirven de base para la actividad docente-discente, para el progreso y perfeccionamiento lingüísticos, para la formación de hábitos elocutivos correctos.

1.1.3 Formación de hábitos elocutivos correctos

Conocido el nivel lingüístico de sus alumnos, la labor del profesor deberá encaminarse al desarrollo y perfeccionamiento de hábitos de elocución correcta.

Los *hábitos*, según nos lo enseñan la filosofía y la psicología, son *tendencias o necesidades adquiridas por la repetición, cualidades estables que completan una facultad natural y hacen que ejerza bien o mal sus funciones.*

Los hábitos elocutivos correctos, es decir, el "hablar bien", expresar los pensamientos con propiedad y corrección[14], se logran mediante la *ejercitación continua* de la *buena pronunciación* y de la elocución —en sus diferentes formas—, mediante la *corrección* acertada y oportuna de las deficiencias orales, y también, en gran parte, mediante el *influjo ejemplar* del profesor.

14 "La propiedad del decir es una adecuación interna de la frase al pensamiento que se ha querido expresar; la corrección es una adecuación externa a las formas admitidas socialmente como las mejores". Cf. AMADO, Alonso y HENRIQUEZ UREÑA, Pedro, *Gramática castellana*, Primer Curso, Ed. Losada, S. A., Buenos Aires, 22a. edición, 1964, p. 17.

1.1.3.1 Ejercitación

La psicopedagogía contemporánea considera la "ley del ejercicio" como una de las normas más importantes del aprendizaje, para fijar y consolidar los conocimientos adquiridos.

Con respecto a la educación del habla, es preciso fomentar en los alumnos la *técnica* y la *estética* de la palabra por medio de ejercicios conscientes y constantes de ortología, o pronunciación correcta, y, de las múltiples formas de expresión oral.

a. La pronunciación

Uno de los aspectos más débiles y descuidados, en nuestras tradicionales clases de español, es, sin duda, el de la pronunciación. Esto se debe al predominio de lo escrito sobre lo oral.

El profesor de español, a nivel medio, debe poseer bases científicas suficientes, en los dominios de la fonética y la fonología, para orientar eficazmente a sus alumnos en la formación de los diversos aspectos de la pronunciación: *vocalización*, *articulación*, *entonación*, *acentuación*, etc.

Dos obras, encomiables y útiles, que pueden servir de orientación para el profesor son: la *Guía de pronunciación española*, de D. Tomás Navarro Tomás, académico de la Real Academia Española (RAE), y, *Lecciones de pronunciación*, del académico colombiano Dr. Luis Flórez, obra esta inspirada en la anterior, presentada por su autor como "un trabajo especialmente destinado a ser parte de los cursos de español y literatura en todos los planteles de educación secundaria". Ambas obras fueron particularmente recomendadas por el III Congreso de Academias de la Lengua, reunido en Bogotá, en 1960[15].

Veamos, rápidamente, los diversos aspectos de la pronunciación:

– La *vocalización*. Es el acto y el efecto de pronunciar, con pureza y nitidez, las vocales, las consonantes, las sílabas, las palabras y las frases, estableciendo el valor preciso de cada sonido, evitando su alteración, y, utilizando, con propiedad y corrección, los fenómenos de "concurrencia", diptongación, hiato y sinalefa.

– La *articulación*. Intimamente relacionada con la anterior, la articulación consiste en ubicar los fonemas, vocálicos y consonánticos, en el lugar correspondiente del aparato fonador, y en regular los sonidos mediante los órganos articuladores. Los fonetistas suelen distinguir, tanto para las vocales como para las consonantes el "punto" y el "modo de articulación", estableciendo en consecuencia terminologías y clasificaciones como las siguientes:

Clasificación y denominación de fonemas vocálicos

Según el *punto* de articulación[16]:		
Anteriores (palatales)	=	e - i
Posteriores (velares)	=	o - u
Central (media)	=	a
Según el *modo* de articulación:		
Abiertas	=	a
Semiabiertas	=	e - o
Cerradas	=	i - u

Clasificación y denominación de fonemas consonánticos:

Según el *punto* de articulación:		
Bilabiales	=	p - b
Labiodentales	=	f
Interdentales	=	z - c
Dentales	=	t - r - rr
Alveolares	=	d - s - l - n
Palatales	=	g - y - ch - ñ
Velares	=	c - k - q - g - j - x - n

Sigue el cuadro

15 NAVARRO T., Tomás, *Guía de pronunciación española*, México, 1956. FLOREZ, Luis, *Lecciones de pronunciación*, Bogotá, 1a. ed., 1960, 2a. ed., 1963, 3a. ed., 1971.

16 Para la ubicación de las vocales, dentro de la cavidad bucálica, el fisiólogo alemán Wolfgang F. Hellwag, y el filólogo español Francisco de Orchell y Ferrer, idearon los llamados "triángulos vocálicos", siendo el del primero el de mayor aceptación y utilización.

(Continuación)

Según el *modo* de articulación[17]		
Oclusivas	=	p - b
Fricativas	=	b- f - z - c - s - y - g - j - x
Africadas	=	ch - y
Laterales	=	l - ll
Vibrantes	=	r - rr
Nasales	=	m - n - ñ

Además del punto y modo de articulación, es preciso tener en cuenta la *sonoridad* y la *sordez* de los fonemas, es decir, la vibración o la no vibración de las cuerdas vocales: Todas las vocales españolas son, por lo general, sonoras; de las consonantes son:
sonoras: *b, d, g (en ga, go, gu) m, n, ñ, r, rr, l, ll, y. - ll - y*
sordas: *p, t, f, z, s, c, j, ch.- ch.*

APARATO FONADOR

1. Cavidad nasal
2. Hueso del paladar
3. Labios
4. Dientes
5. Alvéolos
6. Velo del paladar
7. Lengua
8. Cuerdas vocales
9. Tiroides
10. Epiglotis
11. Cricoides
12. Faringe
13. Laringe
14. Pulmones

17 *Oclusiva* = consonante explosiva que se produce cerrando momentáneamente la salida del aire. *Fricativa* = (llamada también aspirada) consonante que produce un ruido o frotamiento de los órganos bucales (fricación). *Africada* = consonante oclusivo-fricativa, es decir, de articulación mixta (tiene dos movimientos: uno oclusivo y otro fricativo).

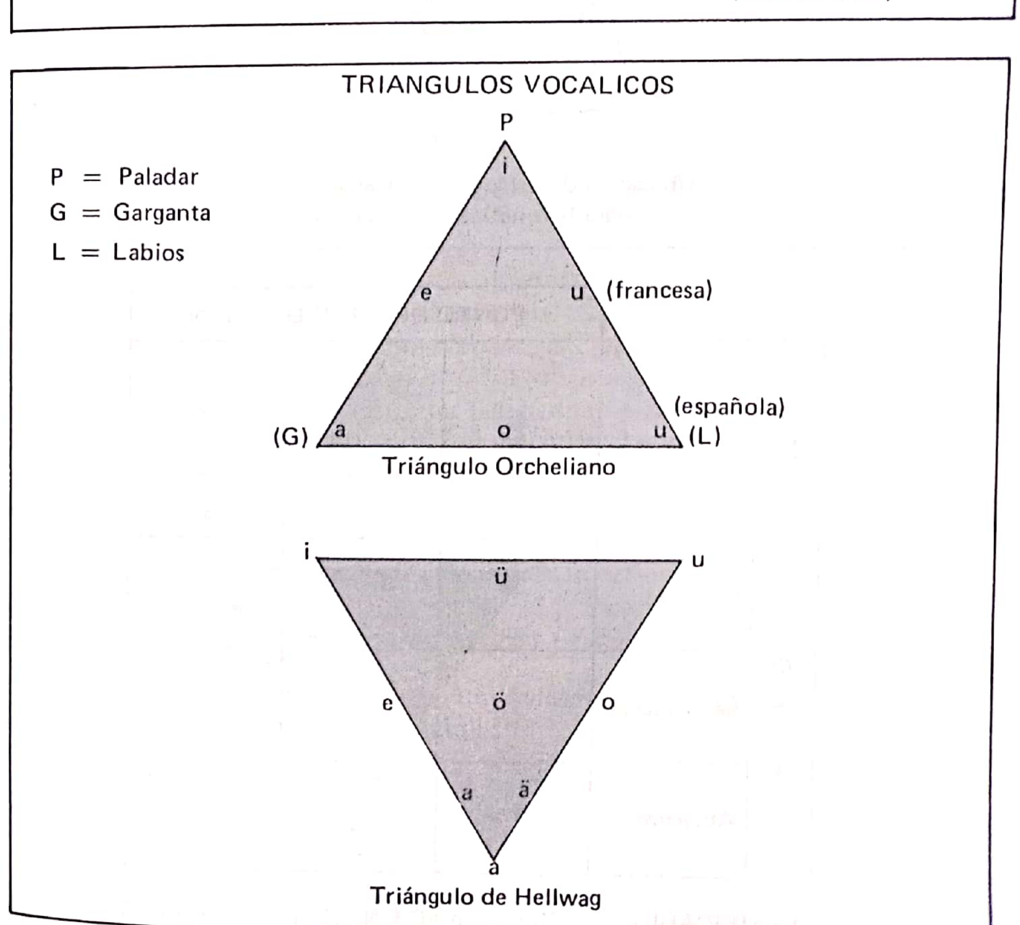
CUERDAS VOCALES
vistas por encima y desde atrás


Abiertas

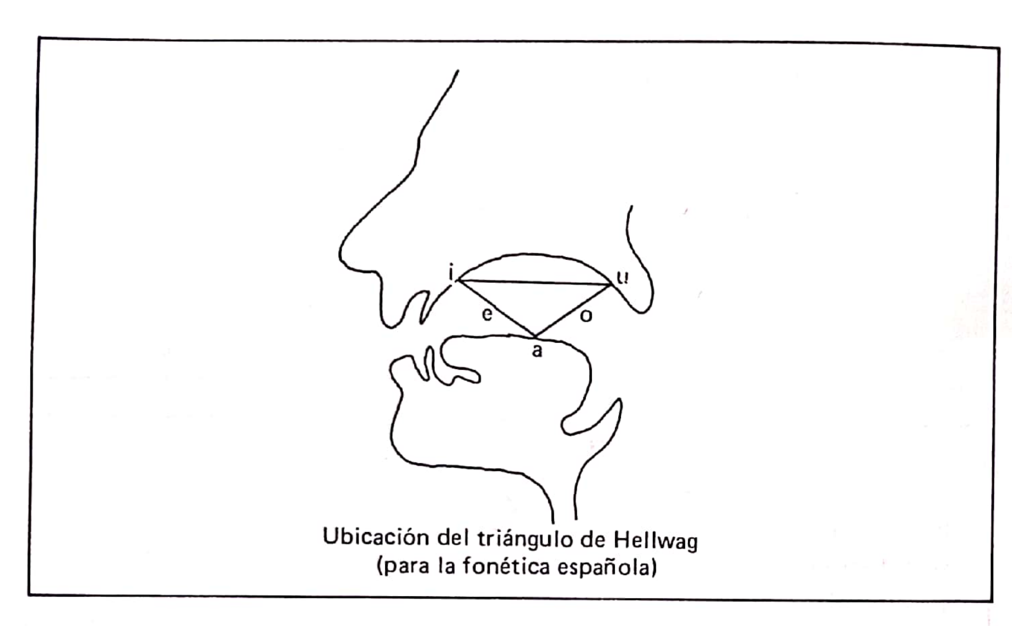

Cerradas


Al hablar

(Cf. L. Flórez)



Triángulo Orcheliano
Triángulo de Hellwag



Ubicación del triángulo de Hellwag
(para la fonética española)

MODO DE ARTICULACION		PUNTO DE ARTICULACION		
		Anteriores	Media	Posteriores
	Cerradas	i		u
	Semiabiertas	e		o
	Abiertas		a	

CLASIFICACION Y DENOMINACION DE LAS VOCALES

Los esquemas anteriores han sido elaborados y colocados aquí con el doble objeto de recapitular y refrescar nociones conocidas por usted, y de facilitarle un material que pueda inspirarlo en su actividad docente.

No basta con explicar a los alumnos, de manera teórica, cuanto acabamos de ver; es preciso hacer, frecuentemente, ejercicios prácticos de articulación, tanto de vocales como de consonantes.

Conviene tener a la vista de los alumnos, en sus clases de español cuadros como los propuestos, en las páginas anteriores, para que se acostumbren, tanto a la denominación de los fonemas, vocálicos y consonánticos, como a su ubicación y modo de articulación.

El Dr. Flórez propone, como ejercicio, la pronunciación de las vocales "mirándose en un espejo", y, la observación para cada vocal de "la separación de las mandíbulas, la forma que adoptan los labios y la posición de la lengua".

Lo mismo podemos hacer para observar los órganos articuladores, en la pronunciación de las consonantes para poderlas caracterizar según el punto y el modo de articulación. Además, como su caracterización incluye también "sonoridad" y "sordez" (vibración o no vibración), podemos colocar los dedos a los lados del cartílago tiroides (manzana de Adán) para notar las vibraciones de las cuerdas vocales, p. ej.: al articular el sonido *rr* (no el nombre de la letra); si hacemos lo mismo con el sonido *s* observaremos que no hay vibración.

Algunos hacen distinción, en cuanto a la articulación, entre *b* y *v*. Esto es característico de otras lenguas (como el francés o el italiano), pero en español ambas son labiales y no labiodentales (o labidentales).

La *entonación*. Otro aspecto, que merece especial cuidado en la formación de la lengua oral, es la entonación.

Con frecuencia advertimos en la expresión oral de los alumnos una musicalidad pareja, o monotonía, carente de significado, de la cual es preciso ayudar a liberarlos.

La entonación (Lat. "tonus" = tensión de una cuerda) es "variación sonora", combinación de tonos altos, medios y bajos, que da lugar a lo que los

fonetistas denominan "curva melódica", la cual además de evitar la monotonía elocutiva, insinúa la cualidad de un mensaje o los sentimientos de quien lo emite.

Tanto D. Tomás Navarro como el Dr. Luis Flórez, han estudiado detenidamente este fenómeno, con respecto a nuestra lengua, y, sus conclusiones deben ser tenidas en cuenta por todo profesor de español.

Según ellos, en la entonación española suelen distinguirse dos clases de entonación: una *lógica* y otra *emocional*. La primera "responde al sentido corriente de las palabras y las frases usadas en su significado propio, sin que haya emoción o un sentimiento particular en el que habla o lee"; la segunda "indica los varios sentimientos o emociones que experimentamos al hablar o leer"[18].

La entonación lógica comprende dos tipos: la *enunciativa* que corresponde a expresiones en las que se afirma o se niega algo, caracterizada por el descenso de la voz al final de la frase, y la *interrogativa* que se utiliza para preguntar. Esta última tiene a su vez, dos modalidades (pregunta *absoluta* y pregunta *relativa*)[19] el tono final para la absoluta "es siempre ascendente", y "con voz más alta que la de la parte ascendente de una enunciación"; la terminación de la pregunta relativa es "más o menos descendente"[20].

En cuanto a la entonación *emocional*, afirma Flórez que: "Es un aspecto difícil de estudiar ni siquiera en esquemas de tipo general porque cada uno está sujeto a multitud de circunstancias, y presenta variantes de número infinito". Esta entonación, agrega, "es muy parecida en todas las lenguas. El parecido está en los ascensos y los descensos de la voz, fácilmente observables cuando dos o más personas hablan, discuten o pelean, aunque no entendamos las palabras que se dicen".

Entonación lógica y entonación emotiva forman la *entonación idiomática*, la cual "varía un poco según la persona, su cultura, la clase social

18 FLOREZ, L., *Op. cit.*, pp. 74 ss.

19 En la pregunta absoluta no se sabe cuál será la respuesta (puede ser *sí* o *no*); en la relativa, se sabe algo pero no todo.

20 El Dr. Flórez anota que "en pronunciación regional colombiana muchas preguntas absolutas suelen oírse con tono final descendente".

a que pertenece, el ambiente en que vive, su profesión u oficio, su estado de ánimo en el momento de hablar o leer, etc".

"Grupo fónico", "grupo rítmico" y "grupo acentual"

"Para estudiar la entonación, dice Flórez, se toma como base una medida llamada *grupo fónico*", el cual es "la menor porción del habla con forma musical determinada", ej.:

"La capital de Colombia || es Bogotá (aquí hay dos grupos fónicos).

"El grupo rítmico corresponde a grupos de palabras que forman entre sí sentido indivisible. . . no tiene forma regular ni límites precisos. . . ordinariamente es de poca extensión. . ."

Ejemplos:

– "Se escondieron / los muchachos / entre los árboles / del parque".
– "Ambición, / no la tengo / . Amor, / no lo he sentido".
(En ambos ejemplos hay cuatro grupos rítmicos).

El grupo acentual, al igual que el rítmico, "no es una división de entonación sino de sentido". Las palabras sin acento prosódico (artículo, preposiciones, conjunciones) unidas a palabras acentuadas forman grupos acentuales. "En cada grupo hay una sola palabra acentuada, y a ella se arriman las demás".

Ejemplo:

"El tío Cándido fue a la feria con el intento de comprar otro burro".
(En esta frase hay cinco grupos acentuales:

"*el tíoCándido fuealaferia conelintento decomprar otroburro.*

Signos gráficos para la entonación

Tono alto (agudo)	:	↑
Tono medio	:	→
Tono bajo (grave)	:	↓
Grupo fónico	:	||
Grupo rítmico	:	| →
Curva melódica	:	

Ejemplificación.

Frase enunciativa:

Dos grupos: Quien no estudia || no aprende.

Tres grupos: El buen estudiante || deseoso de aprender || trabaja con tenacidad.

Frase interrogativa:

Absoluta: (no se sabe cuál será la respuesta)
¿Hiciste la tarea?

Relativa: (quien la hace sabe algo de la pregunta pero no todo)
¿Te vas hoy o mañana?

Entonación emocional:

¡Qué maravilla!

¡Qué día tan bonito!

¡Figúrese![21]

Observamos que en la entonación emocional pueden darse varias formas:

— tono final ascendente
— tono final descendente o
— combinación ascendente-descendente.

Curva melódica:

El buen estudiante, deseoso de aprender, trabaja con tenacidad.

Es conveniente hacer, en las clases, ejercicios gráficos de entonación, escribiendo frases en el tablero o en un papelógrafo, por ejemplo, y trazando

21 "La entonación circunfleja es el rasgo dominante de la pronunciación afectiva", (Flórez). El mismo autor dice que "la modulación circunfleja se da también a las frases enunciativas e interrogativas cuando se habla con simpatía de un asunto, cuando se quiere atraer la confianza de los oyentes, etc".

sobre ellas los signos correspondientes, antes indicados, con el fin de que los alumnos se acostumbren a captar y utilizar los diversos matices, lógicos o emocionales de la entonación, así al hablar como al leer en público.

La *acentuación.* Es la mayor fuerza tonal o intensiva que se emplea al pronunciar ciertas sílabas, llamadas *tónicas*, para distinguirlas de otras, denominadas *átonas*. "Acentuar una vocal o una sílaba, escribe J. Roca-Pons, significa aumentar en ella, de algún modo, el esfuerzo que empleamos en su pronunciación"[22].

Nos referimos aquí a la acentuación prosódica (Gr. προσῳδία = acentuación tónica), la cual depende de la entonación, y hace que las palabras sean agudas u *oxítonas* (Gr. ὀξύς = agudo), graves, llanas o *paroxítonas*, o esdrújulas o *proparoxítonas*.

El acento prosódico u ortológico (diferente del acento ortográfico, gráfico o diacrítico), marca ya la *intensidad* (mayor o menor amplitud de onda sonora), en cuyo caso recibe la denominación de intensivo, ya el *tono* (mayor o menor tensión de las cuerdas vocales), y se denomina "acento tónico".

Es muy importante la precisión de dicho acento, pues, muchas palabras varían de significado según su acentuación. Veamos algunos ejemplos:

ápodo (ac.)	=	sin pies	apodo (ac.)	=	sobrenombre
arteria (ac.)	=	vaso sanguíneo	artería (ac.)	=	astucia
revólver (ac.)	=	(esp. de pistola)	revolver (ac.)	=	(verbo = agitar)

También se entiende por acento, de manera más amplia, cierta cadencia sonora peculiar que distingue una lengua de otras, e incluso, dentro de una misma lengua, las peculiaridades fonéticas de diferentes zonas lingüísticas, p. ej.: el "acento argentino", el "acento mexicano", el "acento paisa", el "acento costeño", etc.

22 ROCA-PONS, J., *El lenguaje*, Ed. Teide, Barcelona, 1975, p. 88.

Otros factores

Al grupo de fenómenos de elocución, hasta aquí vistos, se añaden otros factores que inciden en la buena pronunciación, tales como: la velocidad, las pausas y silencios, la gesticulación, etc.

La *velocidad del habla* es la mayor o menor rapidez de la dicción; no debe ser tan apresurada que atropelle las palabras o las sílabas, ni tan lenta que las arrastre.

Pausas y silencios. Son factores de la expresión oral que, dosifican la respiración, matizan y modulan la elocución, enfatizan el sentido de las frases, y crean expectativa en los oyentes. Deben por tanto ser mesuradas y significativas.

La *gesticulación.* Nos referimos a los ademanes, movimientos de la cabeza, del rostro, de las manos, del cuerpo, que acompañan la palabra y subrayan la expresión para vivificarla más y reforzar su sentido. La gesticulación debe ser oportuna en su utilización y coordinarse con la dicción.

b. El cultivo de las "formas" de expresión oral

La formación de hábitos elocutivos correctos depende (además de la buena pronunciación) del cultivo, metódico y constante, de las múltiples y variadas formas de expresión oral: conversación, diálogo, discusión, debate, lectura en voz alta, declamación, recitación, dramatización, etc.

Conversación y diálogo. Son dos conceptos afines que se emplean frecuentemente como sinónimos, aunque no signifiquen estrictamente lo mismo, ni etimológicamente ni realmente[23]. *Conversar* (Lat. "conversari" o "versari cum" = vivir con, en compañía de) es comunicarse con otros, de manera familiar, espontánea. *Dialogar* (Gr. δ ιά = a través de, entre, -y- λέγειν = hablar, decir) significa intercambio verbal, de carácter más filosófico y sistemático, entre dos o más personas que posean elementos comunes de pensamiento y elocución (vocabulario, gramática y código semejantes).

23 "... diálogo y conversación no significan lo mismo, aunque la lengua común los identifique, pues mientras la conversación nace del encuentro, muchas veces casual, el diálogo gira en torno a una cuestión que constituye el objeto de una reunión de dos o más personas. Por otra parte, las influencias mutuas que tienen lugar en la conversación son involuntarias, en tanto las del diálogo son queridas". A. MAILLO, *Didáctica de la lengua en la E. G. B.*, p. 43.

La conversación puede emplear un lenguaje directo (enunciativo, exclamativo, etc.), centrado en un "locutor" o "emisor", y degenerar en el monólogo, carente de función metalingüística o de referencia a un código; el diálogo, por el contrario, enfatiza sobre el "receptor", interlocutor o destinatario, y se caracteriza por elementos metalingüísticos y formas interrogativas.

A. Maíllo distingue tres tipos de conversación:

- La *conversación de pasatiempo:* la que tiene por objeto la distracción mediante la cháchara indefinida y a menudo insubstancial (frecuente en las aulas).
- La *conversación de información:* la que se refiere a la busca de noticias o datos sobre algún hecho o idea que queremos aclarar.
- La *conversación didáctica:* la que tiene lugar en los centros docentes y tiene por objeto tanto la información como el solaz, la corroboración personal y la impregnación mutua[24].

Es este último tipo el que más afinidad tiene con el diálogo, y el que de más cultivo necesita en el contexto escolar.

La *conversación-diálogo* presenta tres modalidades:

- formal (sistematizada, provocada, dirigida)
- informal (libre, espontánea)
- mixta (semidirigida)

En la conversación formal es preponderante la intervención del profesor. En la informal resalta la expresión natural de los alumnos. En la mixta, semidirigida, la acción del profesor se limita a la introducción y control; el resto corre por cuenta de los alumnos.

> "Para que la conversación sea vívida, necesita apoyarse en las experiencias de los alumnos; por eso es requisito de la organización didáctica el incrementar por todos los medios —excursiones, recursos audiovisuales, lecturas, etc.— el área de las experiencias personales"[25].

24 MAILLO, A., *Op. cit.*, pp. 49-50.

25 FERNANDEZ HUERTAS, José, Art. "Conversación", en *Diccionario de pedagogía Labor*, Ed. Labor, S. A., Barcelona, 2a. ed., 1970, p. 215.

Discusión y debate. Para algunos, estos términos son sinónimos. Otros, como A. Maíllo, ven entre ellos un matiz diferencial. Etimológicamente *discutir* (Lat. "dis" —idea de separación o contradicción—, y "quatere" —sacudir, agitar, golpear—) significa intercambio antagónico de palabras e ideas; *debatir* (Lat. "de" —idea, de acción contraria— y "battuere" —sacudir, batir, golpear) tiene un significado semejante al anterior.

Tanto el debate como la discusión encierran la idea de la controversia y la contraposición de ideas.

Pensamos, aceptando el punto de vista de A. Maíllo, que en la terminología didáctica sea preferible utilizar las palabras debate o deliberación, a la palabra discusión, aunque el uso corriente parezca preferir esta última, para evitar el carácter "belicoso" y el "componente de violencia" que se insinúa en ella. Las preferimos, además, por considerarlas más formales, más objetivas, en cuanto a la búsqueda de una verdad, la organización grupal y el plan.

En el período de la adolescencia, caracterizado como vimos antes, por la dialéctica y la socialización del pensamiento, la ejercitación en debates académicos ayuda, en gran manera, al desarrollo mental y elocutivo de los alumnos, por cuanto sirve para fomentar la extroversión intelectual y social, y adiestra en la expresión eficiente[26].

Discusión y/o debate o deliberación se diferencian de la conversación y del diálogo, tanto por la concentración sobre un objetivo y la posibilidad de coexistencia de perspectivas, como por el modo incisivo de intervención de los escolares[27].

> "Las deliberaciones de grupo tienen una importancia considerable en la enseñanza de la lengua. Si en la conversación se ha impulsado la fluidez ideacional y verbal, ahora se exige precisión de conceptos, una cortesía extremada, un lenguaje cuidado, que constituyen una escuela de exactitud y de propiedad expresiva"[28].

---

26 FERNANDEZ HUERTA, J., Art. "Discusión", en *Diccionario de pedagogía Labor*, Ed. Labor S. A., Barcelona, 1970.

27 FERNANDEZ HUERTA, J., *Ib.*

28 MAILLO, A., *Op. cit.*, p. 55.

Este ejercicio como actividad didáctica que es, en síntesis, el planteamiento de los *pro* y *contra* de una idea, de un hecho, de una situación, tiene como objetivos específicos:

- el desarrollo y perfeccionamiento de la comunicación social,
- la maduración del pensamiento, del juicio y de la crítica,
- el enriquecimiento conceptual, léxico y expresivo.

De él saca el profesor nuevas ideas, para el conocimiento de sus alumnos y para el planeamiento de sus actividades docentes, si sabe penetrar en el pensamiento de sus dirigidos y está atento a su dialéctica y a la manera como se expresan. Corresponde a su perspicacia magistral facilitar el marco apropiado, las circunstancias propicias, etc. Si en algunos momentos su intervención y sus orientaciones son convenientes, e incluso necesarias, a medida que los alumnos van avanzando en los dominios cognoscitivo y lingüístico, debe dejarles mayor autonomía, y convertirse en un discreto pero atento observador. Lo que importa es que los jóvenes aprendan a plantear problemas, a discutirlos con argumentos sólidos, a intercambiar opiniones, a derivar conclusiones acertadas.

La lectura en voz alta. Adelantándonos un poco a otro aspecto de la lengua que, según nuestro plan, veremos más adelante, nos referimos aquí, de manera especial, al ejercicio de la lengua oral y en público, práctica que, además de permitir la participación activa de los alumnos, ofrece la oportunidad de captar los diversos fenómenos de pronunciación, antes estudiados y, también, la comprensión lectora de los alumnos.

Los ejercicios de lectura en voz alta u oral, de trozos escogidos de nuestra literatura, en prosa o en verso, presentan dos modalidades: la lectura *colectiva* o coral y la lectura *individual.*

La lectura colectiva, muy utilizada a nivel primario (con detrimento de la expresión, el ritmo, la comprensión y además provocadora de atropellos elocutivos, monotonías, etc.) no es recomendable para el nivel secundario, pues la verdadera lectura es individual, y por otra parte, los objetivos que aquí se persiguen (control, corrección y orientación de la pronunciación y de la comprensión), solamente se consiguen a través de ésta.

La lectura en voz alta, al cumplir su función esencial de comunicación, obliga a los alumnos a la concentración visual y auditiva, a la atención y al

manejo consciente del aparato fonador. Es, además un medio eficaz para romper la timidez discente de muchos.

El hecho de tener grupos numerosos de alumnos no dispensa al profesor de permitirles a todos este ejercicio, particularmente a aquéllos en quienes hubiera detectado dificultades elocutivas de cualquier índole.

Declamación y *recitación*. Etimológicamente, "declamación" viene de los verbos latinos "declamare" (*de* = sentido de "desde lo alto", "de arriba", y, *clamo* = gritar, invocar), o de su frecuentativo "declamitare" = ejercitarse con frecuencia en la palabra; *recitación* del verbo latino "recitare" (*re* = idea de "hacia atrás", "de nuevo", y, *cito* = invocar, llamar, citar).

Con frecuencia los dos términos se utilizan como sinónimos, aunque, a decir verdad, existe entre ellos un matiz diferencial que hace que la recitación pura participe más de la lectura oral, mientras la declamación se relaciona con la dramatización, por la vehemencia que supone. Se podría entonces distinguir una recitación discursiva y otra de carácter poético. En este último caso encontraríamos esa sinonimia y comprenderíamos la definición de Larousse: "Declamar = recitar en voz alta, con tono y gestos convenientes".

Así entendidas, declamación o recitación, suponen condiciones artísticas y estéticas, de gran valor para el estudio de la lengua materna. En ellas se conjugan: el gusto, la sensibilidad, la memoria (86), la emoción, la entonación, la gesticulación, etc.

La declamación o recitación poética es un ejercicio formativo y muy acorde con el período de la adolescencia, en el cual, como señalábamos, al tratar del alumno, "el hombre es más sensible a la poesía".

Papel muy importante desempeña a este respecto la memoria, facultad muy combatida en la generalidad de los casos, pero que es un instrumento valioso en el de la poesía. Algunos teóricos ven en las necesidades de la memorización uno de los orígenes de la versificación poética.

Es necesario que el profesor mismo tenga el sentido de la poesía, y el gusto por ella, si quiere hacer de la declamación un ejercicio eficaz y formativo.

Es necesario además, que posea talento para la elección de poesías que se ajusten al gusto, a la sensibilidad de los alumnos y a los ejercicios de expresión oral.

Los mismos alumnos pueden dar la tónica para dicha elección pues como ha dicho un poeta: "la mejor elección de poemas es la que se hace para sí mismo".

Una vez hecha la elección se pasa al ejercicio de memorización, conjunto de operaciones voluntarias y metódicas, que ayuda a retener y fijar las palabras. Luego viene la declamación o recitación como práctica oral didáctica que persigue como finalidad la elocución correcta y la expresión enfática de ideas y sentimientos.

Dramatización. Tomamos aquí este término (del Gr. δρᾶμα = acción, actuación) como la representación de algún episodio, real o imaginario de la vida, la actuación teatral de un texto literario mediante la palabra viva, y la puesta en escena. No nos referimos a la dramatización improvisada o desempeño de papeles, anteriormente mencionada, sino a la dramatización preparada con propósito de presentación escénica.

Como ejercicio didáctico de la expresión oral, la dramatización es un medio importante para el desarrollo de la dicción, de los ademanes que la acompañan, y en general, de la manera de comportarse ante un auditorio.

En la dramatización intervienen, en una atmósfera de espectáculo teatral, ya el monólogo instructivo, ya el diálogo, ya la recitación, etc. La personificación o encarnación de un personaje coloca, al "actor eventual", en una situación de interpretación que vivifica y dinamiza la palabra.

La dramatización educa la sensibilidad artística y pone en juego el potencial emotivo y expresivo de los actores.

La clase de español es un ambiente apto para el cultivo de esta forma de expresión oral que estimula la fluidez elocutiva, la identificación anímica con los personajes, la pronunciación cuidada, clara y perceptible, la entonación adecuada y expresiva, la modulación de la voz, etc.

Aunque las representaciones teatrales sobrepasen el marco de la actividad lingüística, propiamente dicha, y de los objetivos didácticos del aprendi-

zaje de la lengua, no obstante es conveniente aprovechar algunas circunstancias para incentivarlas, por su valor formativo.

Con no poca frecuencia observamos que, la imaginación y la fluidez elocutiva de los alumnos se avivan, cuando tienen la oportunidad de "hacer hablar" al personaje que encarnan, en una obra dramática. Incluso, algunos corrigen en "su actuación" defectos de dicción que manifiestan en la conversación corriente, por causa de timidez que bloquea el pensamiento y su expresión. Se produce en ellos una especie de "metamorfosis" que L. Jouvet explica así:

> "Por una magia singular cuyas causas no son simples, todos aquellos que cruzan el umbral de un teatro experimentan una modificación. Nuevas posibilidades, nuevas facultades afloran, para dotarlos de una sensibilidad y de una inteligencia nuevas"[29].

Por ello podemos decir, con I. Nérici, que "el teatro escolar no debe ser reservado, como desgraciadamente ocurre, a *algunos artistas*, sino abierto a todos los alumnos"[30], y con J. Larrea y E. Martínez, que "sería recomendable que se representaran pequeñas obras teatrales, no solamente con ocasión de las fiestas escolares, sino con respecto a la concreción de algunas ideas, que en caso contrario, serían inaccesibles al entendimiento infantil"[31], y, adolescente, añadimos nosotros.

Si la clase de español es, como dijimos, ambiente natural para el cultivo de esta forma de expresión oral, el profesor del idioma nacional deberá ser sensible a ella, y será el primer llamado a dirigir dicha actividad. Si en sus clases puede identificar y seleccionar eventuales "actores", deberá permitir a todos los alumnos la posibilidad de "actuar", para explotar las "excelencias didácticas" de la dramatización, y darles la oportunidad de descubrirse a sí mismos y a los demás.

Muchas son las ocasiones para realizar este ejercicio, como:

29 JOUVET, L., *Témoignages sur le théâtre*, Ed. Flammarion, París, p. 193.

30 NERICI, I., *Hacia una didáctica general dinámica*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1977, p. 120.

31 LARREA, J. - MARTINEZ E., *Didáctica de la lengua y literatura españolas*, UTEHA, México, 1967, p. 60.

— la dramatización de poesías,
— la dramatización de fábulas,
— la dramatización de cuentos,
— la dramatización de escenas teatrales, etc.

1.1.3.2 Corrección

Si la ejercitación de la pronunciación, y de las diversas formas de expresión oral, es de suma importancia para el progreso de la elocución, no lo es menos, la acertada y oportuna corrección por parte del profesor, de los defectos, faltas y hábitos elocutivos defectuosos.

La función correctiva es un *imperativo docente* que obliga al profesor a estar siempre alerta para detectar las dificultades y los errores de sus alumnos, a diagnosticar, y en cuanto sea posible a poner remedio a las anomalías de pronunciación y de expresión oral, y a desarraigar los hábitos lingüísticos incultos.

Las anomalías del lenguaje hablado pueden ser de diversa naturaleza y origen: fisiológicos, psicológicos y lingüísticos. Algunos casos serán de la competencia de médicos o de psicólogos. Pero en la mayoría, en circunstancias normales, la labor del profesor puede ser eficaz para su corrección.

En este aspecto de la llamada "enseñanza correctiva" entran en juego, de manera especial, el sentido de observación del profesor y su tacto psicológico, y es conveniente que éste tenga nociones claras, aunque elementales, de los problemas que se pueden presentar, tanto desde el punto de vista de la dicción o emisión del lenguaje articulado, como desde el de las incorrecciones lingüísticas, propiamente dichas.

a. Problemas de dicción

Los problemas de dicción pueden ser de varias clases: dislogias, disfasias, disfrasias, disartrías y dislalias.

1. *Dislogias:* (Gr. δις y λόγος = palabra, pensamiento) son trastornos del pensamiento, falta de capacidad intelectual para percibir las relaciones entre las cosas y los signos del lenguaje. Las dislogias llamadas también

"perturbaciones prelálicas" no son anormalidades propiamente lingüísticas sino más bien de naturaleza intelectiva.

Tipos de dislogias:

— La "alogia congénita": es incapacidad para hablar o entender; se denomina también mutismo idiomático o idiocía afásica.

— La "alogia adquirida": es la pérdida de capacidades intelectuales por defecto adquirido.

— La "hipologia": es la incapacidad para articular palabras de más de una o dos sílabas.

— La "hipologia funcional": es la pérdida de uso de la palabra por causa de emociones fuertes.

2. *Disfasias:* (Gr. δις = prefijo con la idea de "falta de", y raíz φα con idea de "hablar") son trastornos graves y a menudo incurables, producidos por anomalías o lesiones cerebrales.

Tipos de disfasias:

— La "afasia total": es incapacidad para dominar las imágenes de las palabras. El individuo que la padece no recuerda ni las palabras ni su significado.

— La "afasia verbal" o "sordera verbal": es la falta de imágenes auditivas en las palabras.

— La "afasia motriz": es la pérdida de la imagen motriz para emitir palabras.

— La "parafasia": es la confusión de imágenes verbales que lleva al individuo a emplear unas palabras en vez de otras.

— La "jargonafasia": (Fr. "jargon" = lenguaje ininteligible) es la invención de palabras nuevas que no existen en el idioma.

3. *Disfrasias:* (Gr. δις y φράζω = dar a entender, idear) son perturbaciones de la elocución por falta de "dominio agrupador" de las palabras, es decir, por incapacidad de agrupamiento de las palabras para formar frases.

Tipos de disfrasias:

— La "akatafrasia: (ἀ = priv. + κατὰ = conforme a, según + φράζω) es la dificultad para dar forma sintáctica a las frases; el empleo antigramatical de las palabras.

— La "ecofrasia": repetición de la última palabra o sílaba oída.

— La "hipofrasia": es la elocución demasiado lenta y monótona.

— La "hiperfrasia": contraria a la anterior, es la excesiva rapidez elocutiva.

— La "parafrasia": es la dificultad para unir palabras e imágenes verbales, falta de concordancia entre el pensamiento y las palabras que lo expresan.

— La "palinfrasia" (Gr. πάλιν = de nuevo) es la repetición continua de sílabas, palabras o frases cortas, de manera monótona.

4. *Disartrías:* (Gr. δις y ἀρθρόω = articular) son trastornos del lenguaje que consisten en: bloqueos de sonidos, alteración de los fonemas o del ritmo de las palabras, por falta de coordinación entre los impulsos motores y los órganos articulatorios. Hay disartrías orgánicas y disartrías funcionales.

Tipos de disartrías:

(Disartrías orgánicas)

— La "anartría" (ἀ = priv + ἀρθρόω) bloqueo absoluto de articulación.

— La "bradiartría" (Gr. βραδύς = lento) es la pronunciación lenta y pesada de las palabras que origina el silabeo pesado e inseguro.

(Disartrías funcionales)

- La "tartamudez" o tartamudeo, es la pronunciación entrecortada y repetitiva producida por el bloqueo al comienzo de palabras, particularmente las iniciadas por consonantes explosivas, (b, p, t) o en medio de palabras (tartamudez coreica).
- El "tartajeo" o braquifrasia (Gr. βραχύς = breve + φράζω) es el defecto de excesiva pronunciación producido por la supresión de letras, sílabas o palabras, que da la impresión de superposición de los sonidos.

"El tartajeo se contrapone a la tartamudez como la tensión a la distensión", dice José Fernández Huerta[32]. El tartamudo habla mejor en su ambiente. El tartajoso lo hace mejor fuera de su ambiente.

5. *Dislalias:* (Gr. δις + λαλέω = hablar, decir) son alteraciones, substituciones, u omisiones de fonemas, causadas por problemas físicos (labio leporino, anomalías dentales, lengua gruesa) o por lesiones nerviosas, insuficiencia auditiva, o falta de educación.

Tipos de dislalias:

- El "ganmacismo", es la dificultad para pronunciar consonantes guturales (g, k, j).
- El "sigmatismo", es la dificultad para pronunciar la *s* y la *z*.
- El "lamdacismo", es la dificultad para pronunciar la *l*.
- El "rotacismo", es la dificultad para pronunciar la *r*.
- El "deltacismo", es la dificultad para pronunciar la *d* y la *t*.
- El "ceceo", cuando se cambian las *s* (finales) por *z*.

"La tartamudez, el tartajeo y las dislalias dice J. Fernández Huerta, son los grandes grupos que más interesan al pedagogo".

32 FERNANDEZ HUERTA, J., Art. "Trastornos del lenguaje", en *Diccionario de pedagogía Labor*, Ed. Labor, S. A., Barcelona, 1970.

"Dada la complejidad de estos tres grupos de lalopatías, añade, se aconseja una perfecta diagnosis que tenga en cuenta los puntos siguientes: acuidad auditiva, madurez fisiológica, coordinación y hábitos motores, factores nutritivos, estructuras fonadoras, circulación sanguínea e inervación, huellas de nacimiento; madurez mental, amplitud mnemónica, asociación y conceptuación; madurez emotiva, conatividad (timidez, agresividad, falta de atención), bloqueos emotivos, mecanismos compensatorios y evasivos, grados de tensión; condiciones del hogar (fluidez de la lengua materna, seguridad emotiva y económica, relaciones intrafamiliares, cultura familiar, autodominio paternal, actitud hacia lo escolar, religiosidad); factores pedagógicos (organización y métodos, relaciones docente-alumno, motivación y armonía, material); finalmente, las especificaciones del habla (enunciación, ritmo, volumen, cualidad de la voz, modulación e inflexión, pronunciación, respiración y dominio respiratorio, atención al auditorio, etc.)"[33].

El profesor no ha de ser necesariamente un especialista en problemas de dicción ni en pedagogía terapéutica. Pero para descubrir muchas anomalías le basta su sentido común. Muchas de ellas pueden corregirse con su ayuda por medio de la ejercitación. En los casos que vayan más allá de su competencia, lo menos que puede hacer es hablar con el médico y el psicólogo escolares y los padres de los alumnos con problemas, para que se les haga un diagnóstico adecuado y el correspondiente tratamiento.

Por fortuna, en nuestros establecimientos, no son tan frecuentes los casos que requieran de una educación especial, en este aspecto; pero a veces, algunos se patentizan en el ambiente escolar, y son suceptibles de rectificación.

b. Problemas lingüísticos

Es en el aspecto oral de la lengua (el más usado) en donde suelen encontrarse las más numerosas incorrecciones o problemas lingüísticos, como los siguientes:

1. *Defectos de pronunciación:*

- Por mala articulación, p. ej.:

"Abram"	en vez de	*Abraham*
"alcol"	" " "	*alcohol*
"coperar"	" " "	*cooperar*

33 FERNANDEZ HUERTA, J., *Op. cit.*

"estués"	" " "	*esto es*
"quibo"	" " "	*¿qué hubo?*

— Por mala acentuación

"áhi"	" " "	ah*í*
"bául"	" " "	ba*ú*l
"guadúa"	" " "	gu*a*dua
"méndigo"	" " "	mend*i*go

— Por adiciones, sustituciones, supresiones o metátesis incorrectas, p. ej.:

(ad.)	"asegún"	en vez de	*según*
	"arretranca"	" " "	*retranca*
	"inciencio"	" " "	*incienso*
(sust.)	"antiojos"	" " "	*anteojos*
	"aruñar"	" " "	*arañar*
	"chiminea"	" " "	*chimenea*
	"muchila"	" " "	*mochila*
(supr.)	"aentro"	" " "	*adentro*
	"dotor"	" " "	*doctor*
	"onde"	" " "	*donde*
	"p'al"	" " "	*para el. . . para la*
(met.)	"dentrífico"	" " "	*dentífrico*
	"desintería"	" " "	*disentería*
	"Grabiel"	" " "	*Gabriel*
	"guauda"	" " "	*guadua*
	"naide"	" " "	*nadie*[34]

34 Otros defectos de pronunciación son: el *yeísmo* (en regiones que hacen distinción entre "ll" y la consonante "y") (en otras, que no la hacen, no se considera incorrecta la pronunciación semejante, si tenemos en cuenta la resolución del IV Congreso de Academias de la Lengua Española, celebrado en Buenos Aires en 1964). El *ceceo* (pronunciación de la S como C castellana (θ) distinto del *seseo* —fenómeno contrario— que sería un problema en la Península, no así en Hispanoamérica.

2. *Vulgarismos:* (Del Lat. *vulgus* = pueblo) son palabras o expresiones de origen popular (regional o estudiantil), que denotan falta de cultura o de pureza y elegancia lingüísticas, p. ej.:

"achilao"	en vez de	*acobardado*
"bejuco"	" " "	*enojado*
"gallada"	" " "	*grupo de amigos*
"maqueta"	" " "	*mal estudiante*
"meter la pata"	" " "	*cometer una imprudencia*
"mamar o capar clase"	" " "	*no asistir a clase*
"sapiar"	" " "	*acusar, contar algo de alguien*
"topar"	" " "	*encontrar*

3. *Dequeísmo:* Son abusos de la preposición "de" en frases que no la admiten, p. ej.:

"dijo *de que* no podía venir"	—por—	dijo que no podía venir,
"oí *de que* estaba mal"	"	oí que estaba mal;
"opino *de que* es bueno. . ."	"	opino que es bueno. . .

4. *Faltas de sintaxis:* Es frecuente, en la conversación, el desorden en las frases debido a falta de estructuración mental y expresiva. Tal desorden o falta de sintaxis puede, no solamente, obscurecer el sentido de la expresión, sino, incluso, tergiversarlo. No es lo mismo, por ejemplo: "me dijo que *no podía* venir", que "me dijo que *podía no* venir". Tampoco es lo mismo "ropa fina, para mujer", que "ropa para mujer fina". Tampoco son iguales las siguientes expresiones: "no sé lo que debo decirte", que: "lo que no sé debo decirte".

5. *Muletillas y estribillos:* Otro defecto, no menos frecuente, es la utilización de muletillas y estribillos, la cual como escribe A. Maíllo, "revela pobreza en la ideación y en la expresión, aparte de constituir un vicio socialmente execrable". Las muletillas y estribillos son un abuso del significado de las palabras o de su frecuencia, que dan la sensación de inseguridad, olvido, timidez, etc. P. ej.: "*entonces. . . entonces*" (cuando no se emplea como adverbio de tiempo sino como conjunción continuativa o ilativa)[35]. "*Pues. . . pues. . .*", "*¿verdad?, ¿sí?, ¡eh!. . . ¡eh!*".

35 MAILLO, A., *Enciclopedia de didáctica aplicada — Lengua nacional*, Ed. Labor, S. A., Barcelona, 1974, p. 96.

6. *Extranjerismos:* Debido al influjo de unos países sobre otros, al intercambio de comunicación, etc., es inevitable que penetren en unas lenguas voces y expresiones de otras. Esto es lo que se conoce en el campo lingüístico como "extranjerismos". Con relación a la lengua española tenemos: *anglicismos* (palabras o expresiones pertenecientes al inglés), *galicismos* (al francés), *italianismos* (al italiano), etc.

Algunos extranjerismos han sido considerados adecuados y con la venia de las Academias se han incorporado a la lengua. Otros, considerados *innecesarios*, no han recibido "carta de ciudadanía española" por contar el idioma con términos equivalentes.

El empleo de extranjerismos innecesarios da la sensación de esnobismo o de pedantería, y, la substitución por palabras españolas correspondientes es uno de los objetivos de la defensa del idioma. Ejemplos de extranjerismos innecesarios:

"affaire"	(f.)	por	*asunto, negocio*
"amateur"	(f.)	"	*aficionado*
"briquet"	(f.)	"	*encendedor*
"corner"	(i.)	"	*tiro de esquina*
"ciao"	(it.)	"	*¡adiós! ¡hasta luego!*
"cicerone"	(it.)	"	*guía*
"crack"	(i.)	"	*as de fútbol*[36]
"constatar"	(f.)	"	*comprobar*
"folder"	(i.)	"	*carpeta*
"hall (jol)"	(i.)	"	*vestíbulo, pasillo*
"hit"	(i.)	"	*golpe*
"hobby"	(i.)	"	*afición, pasatiempo*
"good-bye"	(i.)	"	*¡adiós!*
"jeep"	(i.)	"	*campero*
"jockey"	(i.)	"	*jinete*
"lunch"	(i.)	"	*colación, refrigerio*
"match"	(i.)	"	*encuentro, combate, pelea*
"Okay" (O.K.)	(i.)	"	*de acuerdo*
"picnic"	(f.)	"	*comida campestre*
"réferi"	(i.)	"	*árbitro, juez*

36 La palabra fútbol (ing. foot-ball) es uno de los muchos extranjerismos incorporados al español, con ortografía y fonética castellanas.

"slacks"		"	*pantalones*
"sandwich"	(i.)	"	*emparedado, bocadillo (Esp.)*
"soirée"	(f.)	"	*velada, tertulia*
"tournée"	(f.)	"	*excursión, gira*
"trousseau"	(f.)	"	*ajuar*
"vedette"	(f.)	"	*estrella de cine o de teatro*
"week-end"	(i.)	"	*fin de semana*

7. *Galicismos sintácticos:* Dos modalidades de extranjerismo muy comunes son: el *que* galicado, y la preposición *a* (con el sentido de *en*).

El *que* galicado. Es un defecto de construcción que reproduce inadecuadamente, en español, formas francesas que indican causalidad, relaciones de tiempo, modo o lugar. P. ej.:

"así es *que* me gusta"	por	"así es como me gusta"
"aquí es que vive"	"	"aquí es donde vive"
"así es que se hace"	"	"así es como se hace" (así se hace)
"ayer fue que la vi"	"	"ayer fue cuando la vi"
"por eso fue que vino"	"	"por eso fue por lo que vino" (por eso vino)

La preposición "a". Es un galicismo sintáctico cuando se emplea con el sentido de "en" o "para", en construcciones como las siguientes:

"televisión *a* color"	por	"televisión *en* color"
"trabajo *a* realizar"	"	"trabajo *para* realizar"
"libros *a* vender"	"	"libros *para* vender"

C. **Pautas de corrección**

La enseñanza correctiva, con miras al perfeccionamiento, es una tarea importante de la labor docente. Raymond Buyse, psicólogo y pedagogo belga dice a este respecto que: "es de primordial importancia la investigación y el estudio de los errores escolares".

El profesor de lengua española, divulgador y defensor autorizado de la misma, debe regirse por ciertas pautas o directrices para cumplir con la función correctiva, tales como: la atención constante, la corrección oportuna, el tacto psicopedagógico y criterios lingüísticos de corrección.

— *Atención constante*. El profesor debe estar siempre atento y vigilante cuando sus alumnos se expresan para poder captar las dificultades o faltas, analizarlas, combatirlas y desarraigarlas, en cuanto sea posible.

— *Corrección oportuna*. No dejar pasar las faltas, debe ser una de las principales consignas del profesor. Significa esto, intervenir "a tiempo". Si el *errare humanum est* (es natural que el hombre se equivoque), también podemos aplicar aquí lo que los moralistas dicen: *error corripitur ubi deprehenditur* (el error se corrige tan pronto se comete). La corrección oportuna es garantía de eficacia.

— *Tacto psicopedagógico*. Aunque el error sea humano no por ello deja de producir cierto complejo, particularmente en el período de la adolescencia. Si el profesor, como defensor del idioma, debe mostrarse inflexible y riguroso ante las faltas que contra la lengua se cometan, debe, por otra parte ser comprensivo, suave y benigno con los alumnos que las cometen. En la gran mayoría de los casos las deficiencias están en los medios más o menos incultos en que viven. El profesor debe mostrar paciencia e inspirar confianza y evitar la burla, el ridículo o la humillación al corregir, pues, de lo contrario puede infundir un miedo patológico a las faltas, o contribuir a crear un ambiente de indisciplina, de desinterés por la asignatura o de animosidad.

— *Criterios lingüísticos de corrección*. La lengua española es, por una parte, un sistema bien estructurado y no un fenómeno anárquico; por otra, como dijimos antes, es una realidad dinámica y evolutiva que acepta neologismos, extranjerismos necesarios y otras innovaciones útiles. Sin embargo esto último no nos dispensa de seguir ciertas normas o criterios de corrección para su mejor utilización y perfeccionamiento.

Tales criterios, comúnmente reconocidos, son los siguientes:

La *autoridad* "benéfica" (como decía Don Miguel Antonio Caro) *de las Academias de la Lengua*, organismos que velan constantemente por la regularización y pureza del idioma.

— El *buen uso* de la lengua en el nivel *de la gente culta* (letrados, profesionales de la comunicación, etc.).

— La *lectura* de autores de prestigio idiomático, los cuales, con su pluma, dan lustre y elegancia a la lengua.

1.1.3.3 El ejemplo del profesor

En las actividades del aula de clase, están siempre en juego *dos constantes complementarias*: la *influencia ejemplar* del profesor y la *tendencia imitativa* del alumno.

El profesor es continuamente objeto de observación y de análisis por parte de sus discípulos, ya en la intimidad de la captación y del juicio personales, ya en el ambiente de sus apreciaciones colectivas. Por esto el ejemplo del profesor es determinante y estimulador.

Existe, por otra parte, en los alumnos esa tendencia, instintiva unas veces, voluntaria y sistemática otras, a imitar el comportamiento del profesor, a identificarse con él.

La influencia ejemplar refuerza la autoridad y el prestigio del docente y agiliza su acción, pues, como decía Séneca "el camino de la doctrina es largo: breve y eficaz, el del ejemplo"; además induce la imitación que es, a decir de Víctor García Hoz: "como la respuesta que el discípulo da al ejemplo del profesor".

No es la exposición magistral, ni el tono solemne, ni la grandilocuencia, ni la palabra sofisticada o afectada, lo que más influye didácticamente en los alumnos, lo que más les atrae, sino más bien la expresión sencilla, el diálogo animador[37], el uso cuidadoso del idioma.

La elocución agradable, la expresividad enfática, el vocabulario culto, selecto y adaptado, la corrección gramatical, la lectura vivificadora de textos,

37 "Para dar al diálogo una posibilidad real de promover el pensamiento, es esencial que el profesor distinga, al respecto, entre su papel de informador y organizador del conocimiento, por una parte, y su vocación de formación humana, por otra. Sólo entonces se presentarán los recursos eficaces del diálogo, tanto en los intercambios de puntos de vista como en la crítica del conocimiento o del pensamiento, y las aperturas culturales, y, además, podrán ser explotados, verdaderamente, el gusto por la discusión y la necesidad de la dialéctica de los que el adolescente da prueba espontánea. . . Para el adolescente, para el alumno, particularmente, es beneficioso, en primer lugar, hacerse del profesor —y del adulto a través del profesor— una imagen más objetiva y más conforme a la realidad, y, en segundo lugar, identificarse a sí mismo, medir sus posibilidades intelectuales reales y sus recursos afectivos, sin sentirse en situación de inferioridad". Cf. J. LEIF - J. DELAY, *Psychologie et education*, T. II, L' Adolescent, Ed. F. Nathan, París, 1969, pp. 236-237.

la modulación apropiada de la voz, las pausas oportunas y significativas, el ritmo conveniente, etc., constituyen el ejemplo mejor y más práctico que el profesor puede dar a sus alumnos, con respecto a la expresión oral.

Junto a la estética de la palabra, de la cual el profesor debe ser modelo permanente, está la socialización de la misma, en la cual debe también ser ejemplar. Esto quiere decir que el profesor debe ser promotor del diálogo y animador respetuoso del mismo, creando el clima de confianza que estimule la intercomunicación verbal. Hablar y dejar hablar es la esencia del diálogo que el profesor debe tener como divisa.

Por último podemos decir que un mal ejemplo es perjudicial para los alumnos y constituye un descrédito para el profesor. Mal se podría defender y purificar el idioma cuando se infringen en la práctica, por falta de lógica o por distracción, las normas que se imparten teóricamente como sucedió en este ejemplo de un mal ejemplo:

> En una clase de lengua española cuyo tema eran los extranjerismos, y, cuyo objetivo era el evitarlos y substituirlos, un profesor expuso, de manera magistral y bien ejemplificada, las nociones teóricas de dicho problema lingüístico. Desafortunadamente al hacer la recapitulación y pedir a sus alumnos ejemplos más, por ellos conocidos, y la forma de reemplazarlos por palabras castizas, dejó escapar inconscientemente, como reforzador —para calificar las buenas respuestas— un "terrible" anglicismo: "Okay".

1.2 Educación de la escucha

Cerramos este capítulo sobre el aspecto oral de la lengua, deteniéndonos un poco en la consideración del fenómeno contrapartida del habla: *la escucha.*

Hablar y escuchar constituyen el binomio oral de la lengua. Mal podremos insistir en la primera dejando de lado la segunda. Por ello, si el profesor de lengua española ha de esmerarse en la correcta expresión oral de sus alumnos, no debe dar menos importancia a la educación de la escucha, acto correlativo y alternante del habla.

> "Hablar sin escuchar, dice Adolfo Maíllo, es la mitad de la comunicación, el 'viaje de ida' del mensaje, que reclama la vuelta en forma de respuestas de los oyentes"[38].

diálogo – ida y vuelta

[38] MAILLO, A., *Didáctica de la lengua en la E. G. B.*, p. 33.

La escucha, completa el sentido social de la lengua, como realidad oral de la comunicación humana, y condiciona, a su vez, la correcta expresión.

En el contexto de la interacción didáctica idiomática, la escucha, metódica y consciente, es *medio* y *estímulo* para el desarrollo de la propia elocución.

Muchas de las deficiencias elocutivas, que presentan nuestros alumnos de español, son consecuencia de "sordera" psicológica, de falta de atención, de comprensión y de reflexión, y, de indisciplina auditiva.

Es preciso que el profesor se preocupe porque sus alumnos "concienticen" el sentido del oído, aprendan a escuchar y a dominar el egocentrismo que los impulsa a exaltar su propia palabra y a minimizar la palabra de los otros. Observamos, con no poca frecuencia, en nuestras clases, que el alumno que habla desea que le atiendan; sin embargo, cuando es otro quien tiene la palabra (profesor o compañeros), no presta la atención debida. Esto dificulta el ambiente de diálogo e intercambio social que es la esencia de la lengua como medio de comunicación.

El oído, "órgano pedagógico", ocupa una función determinante en el aprendizaje. Juntamente con la vista, el oído constituye la base fundamental de la adquisición de los conocimientos. Algunos atribuyen a la vista un 75% de importancia en la captación sensorial, contra un 13% para la captación auditiva. Es decir, que el 75% de lo que aprendemos sensorialmente, lo aprendemos por la vista, y el 13% lo hacemos mediante el oído. Creemos, sin embargo, que en el aprendizaje del idioma, realidad fundamental oral, el porcentaje de adquisición auditiva es muy superior, y por consiguiente es un imperativo para el profesor la educación de la escucha de sus alumnos.

Pero, ¿cuál ha de ser el papel del profesor en esta tarea? ¿Qué pautas debe seguir?

La educación de la escucha es un proceso que comprende varios factores: el silencio, la acción de escuchar, la comprensión, etc.

Así pues, el marco metodológico es el siguiente:

— *instauración del "silencio pedagógico"*,

— *distinción entre el "oír" y el "escuchar",*
— *enfoque de la atención, la comprensión y la reflexión.*

1.2.1 El silencio pedagógico

El parloteo, el cuchicheo y el bullicio de los alumnos, características de muchísimas clases, especialmente las numerosas, crean un ambiente tal que, lejos de favorecer la comunicación substancial, la congestionan, la dificultan, y ahogan la palabra.

Son frecuentes, entonces, en el aula, expresiones como las siguientes: "cállense"... "no hagan ruido"... "dejen hablar"..., etc. Se trata, aquí, de un silencio impuesto, coercitivo, negativo, conveniente pero no suficiente para la puesta en situación didáctica de la escucha: es el *silencio disciplinario*, que en gran cantidad de casos se convierte más en actitud pasiva que en apertura de espíritu.

Existe otro tipo de silencio, más importante, más útil y fecundo para la actividad docente-discente: es el *silencio pedagógico*, actitud espiritual, conducta espontánea que consiste en la interrupción voluntaria de la propia elocución, con el fin de "prestar oídos" a la expresión ajena, de manera cortés e interesada.

El silencio pedagógico es un callar atento que "contiene todas las palabras", y que se distingue del puramente disciplinario, por cuanto éste puede "no contener ninguna", según el siguiente pensamiento de Louis Lavelle:

> "Hay dos silencios contrarios... uno que contiene todas las palabras, otro que no contiene ninguna"[39].

El silencio pedagógico es el marco de resonancia de la expresión oral, que sirve para hacer eco a la palabra, recibir el mensaje, enlazar las ideas y formarse un juicio de lo dicho. Es el contraste que subraya el sonido, lo destaca y da vida y dinamismo a la palabra, según este otro pensamiento:

> "Como en arquitectura las masas y el vacío, como en pintura la luz y la sombra, silencio y sonido constituyen el binomio esencial de la palabra" (M. Pontet)[40].

39 LAVELLE, L., *La parole et l'écriture*, Ed. Artisan du livre, París, p. 130.

40 PONTET, M., *Etudes*, París, 5 de septiembre de 1935, p. 600.

"Quien ama, perdona"

El silencio pedagógico es "una actitud de apertura y de disponibilidad", dice Adolfo Maíllo, quien añade: "es un acto de humildad, tanto intelectual como moral". Es "un silencio consentido y querido", afirma por su parte Raymond Ball, quien lo considera como "condición de una creación verdaderamente personal".

Este tipo de silencio, que el profesor debe inducir, instaurar en su clase, de manera natural, por medio de consejos persuasivos, por medio del ejemplo personal (respetando la palabra de sus alumnos, no hablando en el bullicio), es el primer paso para la actividad eficaz de la escucha, y constituye un requisito indispensable para la elaboración mental y personal de lo escuchado.

El profesor debe infundir en sus alumnos el hábito de callar oportunamente, y, de no interrumpir, de manera irrespetuosa o brusca, a quien "tenga la palabra".

1.2.2 El "oír" y el "escuchar"

Los verbos anteriores son confundidos, a menudo, y utilizados como sinónimos, en el lenguaje corriente, incluso en niveles cultos. Se dice por ejemplo "oiga"... para llamar la atención.

Hay, sin embargo, entre ellos, más que un simple matiz, diferencias etimológicas, funcionales y significativas, que es necesario detectar, aclarar e inculcar a los alumnos.

Se puede oír sin escuchar, lo mismo que se puede ver sin mirar.

Oír (Lat. "audire") es percibir los sonidos, reaccionar mecánicamente ante estímulos sonoros. Es una función común al hombre y al animal que poseen la facultad auditiva. Para su ejercicio basta el estímulo externo (voz, ruido, cualquier sonido).

Escuchar (Lat. "auscultare") es una operación auditiva intencional, es decir, la aplicación consciente del oído, característica del ser racional, para captar y comprender el estímulo sonoro externo. La escucha que a veces se traduce como "poner atención", es, efectivamente, un *oír atento* diferente de la percepción auditiva ocasional y espontánea. Por medio de la escucha entra el oyente, gracias a la aplicación de su espíritu, en contacto con el pen-

samiento ajeno. Y, en este caso, adquiere pleno sentido la afirmación de que la lengua es instrumento y vínculo de comunicación.

La diferencia entre los dos verbos la encontramos de manera "palpable", en muchas ocasiones, en nuestras clases. Hay alumnos que evidentemente "oyen" porque no son sordos, pero que no escuchan. Poseen la capacidad auditiva pero no saben aplicarla, no saben prestar atención a lo que oyen o a lo que se les dice. Podría muy bien aplicárseles aquello de que: "tienen orejas pero no oídos", y también que: "las palabras les entran por un oído y les salen por el otro".

Lograr que los alumnos tomen conciencia de las distinciones que hemos señalado, y que adopten la actitud de receptores "sintonizados", es decir, que participen de manera activa en la intercomunicación oral, es el segundo paso para la educación de la escucha.

1.2.3 Atención, comprensión y reflexión

El tercer paso del aspecto educativo de la escucha, en el cual juegan un papel decisivo la personalidad y la pericia del profesor, es el enfoque de las operaciones conscientes: la atención, la comprensión y la reflexión.

La escucha es, en efecto, todo un proceso psíquico voluntario, complejo, en el que se mezclan y se complementan los diversos factores mentales mencionados.

1.2.3.1 Enfoque de la atención

La atención en la escucha es la cortesía del oído y la aplicación del espíritu a las palabras de los demás. Contraria a la inatención, el desinterés y el irrespeto, la atención es, además, condición primera de la correcta captación. El objetivo primordial de quien habla es el de que se le atienda.

Henri Piéron al definir la atención como: *"orientación mental selectiva que lleva consigo un aumento de eficiencia, en cierto modo de actividad con inhibición de actividades concurrentes"*[41], nos da una pauta para enfocar dicha operación:

41 PIERON, H., *Vocabulario de la psicología*, 1957.

— Por una parte, es función del profesor *eliminar* los *factores perturbadores*, tanto externos (ruidos, objetos distractores, etc.) como internos (pereza mental, desinterés, distracción, irrespeto);

— por otra parte, debe el profesor *instaurar* el *silencio pedagógico*, fundamento de la concentración diligente de la capacidad auditiva y del potencial de aprendizaje[42].

1.2.3.2 Enfoque de la comprensión

Una vez establecida la atención, como base de la escucha, entra en juego la comprensión o inteligencia de lo que se oye. El segundo objetivo de quien habla es el de que se le entienda.

La comprensión significa captación, mediante símbolos orales e imágenes auditivas, del *qué*, del *por qué* y del *cómo* del mensaje de un interlocutor. La comprensión es diligencia participativa, fenómeno de "empatía" (Gr. ἐν = dentro, y πάθος = experiencia, estado de alma, etc.) es decir, de compenetración, de comunión de espíritu con el pensamiento del hablante.

Para enfocar la comprensión el profesor deberá orientar a sus alumnos:

— en la esencia del mensaje (qué es lo que se dice),
— es su finalidad u objetivo (por qué se dice),
— en la forma como se dice (cómo se dice).

Los alumnos (oyentes) deben estar en capacidad de dar cuenta, una vez concluida la audición, de estas tres cosas. Para ello deberán descubrir en las palabras del hablante: los signos lingüísticos empleados en el enlace de las ideas, las razones de la elocución, la manera como se expresa (pronunciación significativa, palabras apropiadas y correctas, organización del pensamiento, etc.).

1.2.3.3 Enfoque de la reflexión

El alumno no debe escuchar por escuchar. La educación de la escucha necesita una operación más: la reflexión (Lat. "reflectere" = volver hacia atrás), para que el ejercicio auditivo sea utilitario, es decir, productivo.

42 "No hay lectura, no hay conversación, no hay espectáculo, por insignificante que parezcan, que no nos puedan instruir en algo. Con la atención notamos las preciosidades y las recogemos; con la distracción dejamos, quizá, caer al suelo el oro y las perlas como cosa baladí". BALMES, Jaime, *El criterio*, II, 2.

La reflexión, considerada como "atención retrospectiva", consiste en aplicar el potencial de razonamiento con el fin de elaborar juicios y sacar conclusiones personales.

Si la atención, como dijimos antes, es la base de la escucha, la reflexión sobre lo escuchado es su corona.

Reflexionar es razonar, es decir, usar de la propia razón para deducir el contenido de un mensaje, sus objetivos, y su forma de expresión[43].

Enfocar la reflexión de los alumnos es para el profesor:

- despertar en ellos el sentido analítico y crítico,
- cultivar en ellos la capacidad de síntesis,
- inducir en ellos nuevas perspectivas mentales y elocutivas.

Mediante el ejercicio de la escucha el alumno logra parangonar sus categorías (mentales, lingüísticas, gramaticales, literarias, fonéticas, etc.), con categorías ajenas, y, por el mismo hecho enriquecer su pensamiento y su expresión.

Pero es preciso que el profesor tenga habilidad para destacar las diversas operaciones mentales a que nos hemos referido, coordinar con lógica didáctica sus interrelaciones, y controlar las repercusiones de los mensajes.

Ejercitación

La ejercitación de la escucha es paralela al cultivo de las formas de expresión, tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos, en la exposición magistral o el diálogo didáctico, los debates, las dramatizaciones, etc.

No obstante, podría el profesor organizar en las clases de lengua española, lecciones de escucha (de manera ocasional) para "medir" el potencial auditivo y mental de los alumnos.

Para ello puede servirse, ya de su propia elocución (una lectura en voz alta, una breve explicación, etc.), ya de la elocución de algunos alumnos (lectura, informe, declamación, exposición, etc.).

43 "Razonar es perseguir un mismo pensamiento en una serie de pensamientos solidarios". (O. Lemarié, *Précis*, I, 228).

Pero contamos además, gracias a los adelantos de las técnicas modernas, con otros elementos importantes que pueden ser utilizados en clase para los mismos propósitos. Existen, por ejemplo, grabaciones (discos o cassettes) de cuentos, poesías, discursos, etc., que pueden servir de material para ejercicios de la escucha. El mismo profesor puede preparar dicho material recogiendo documentos sonoros, ya sea de discos, ya de la radio, o bien haciendo grabaciones directamente con los mismos alumnos o con otras personas.

La grabadora y las grabaciones son preciosos auxiliares para las clases de español, y tienen una gama inmensa y variada de aplicaciones prácticas.

Hace algunos años J. Rouveyre formulaba el siguiente deseo:

"Esperamos que pronto tenga cada clase una grabadora, así como tiene un tablero"[44].

Hoy por hoy la grabadora es un aparato de fácil adquisición y utilización. De ella se puede sacar gran provecho didáctico. Pero dicho provecho depende del uso oportuno y adecuado que se le dé (material escogido, bien grabado, bien reproducido y bien explotado).

Los ejercicios de escucha pueden dar ocasión a trabajos escritos (tests, síntesis, composiciones, etc.), o también a ejercicios orales (mesas redondas, foros, debates, etc.).

La buena escucha, como la buena lectura, alimentan la expresión oral, y ésta, a su vez, ayuda a formar la escucha. Lo que importa es la ejercitación constante y paralela de los dos componentes de la lengua oral habla ↔ escucha.

1.3 Autoevaluación

Sin mirar las soluciones propuestas, al final del cuestionario, resuelva las siguientes cuestiones:

44 ROUVEYRE, J., "Le magnétophone", *Carnets de pédagogie pratique*, Col. Bourrelier, Librairie Armand Colin, París, 1970, p. 27.

1. **Cuestiones de complementación.** (Valor de cada una 0.1 sobre 5).

Escriba la o las palabras que hagan falta en las siguientes frases:

a. La expresión "televisión *a* color" es un ____________

b. La palabra "arter*í*a" significa ____________

c. Llámase "lamdacismo" la dificultad para pronunciar la ____________

d. El abuso de la preposición "de" se denomina ____________

e. La "____________" es la pronunciación lenta y pesada de las palabras.

f. El vulgarismo "topar" es utilizado en vez de ____________

g. El verbo español "oír" se deriva del verbo latino ____________

h. La pronunciación de la "s" como la "c" castellana se denomina ____________

i. En "dentrífico" por "dentífrico" se da un caso de ____________

j. En español suelen distinguirse dos tipos de entonación: una ____________ y otra emocional.

2. **Cuestiones discriminatorias.** (Valor de cada una 0.1 sobre 5).

Encierre con un círculo, en las proposiciones siguientes, las letras V o F, según que tales proposiciones sean verdaderas o falsas:

a. Palabra "oxítona" es lo mismo que palabra grave — V F
b. El fonema "y" en la palabra *cónyuge* es africado — V F
c. "Ganmacismo" es la dificultad para pronunciar la *S* o la *Z* — V F
d. La palabra "constatar" es un anglicismo — V F
e. El "tartajeo" es una disartría funcional — V F
f. El fonema "m" es bilabial y nasal — V F
g. Los términos "propiedad" y "corrección", según Amado Alonso, son sinónimos — V F

h. Según Adolfo Maíllo, las palabras "diálogo" y "conversación" significan lo mismo. — V F
i. Según el *modo* de articulación las vocales se clasifican en: palatales, velares y media. — V F
j. "Jargofanasia" significa "invención de palabras" — V F

3. **Cuestiones de apareamiento.**(Valor de cada una 0.2 sobre 5).

Coloque, frente a cada obra mencionada, el nombre correspondiente de su autor (mire la lista propuesta)

a. "Guía de pronunciación española" ____________
b. "Manual de dinámica de grupos" ____________
c. "Lecciones de pronunciación" ____________
d. "Técnicas pedagógicas de la dinámica de grupos" ____________
e. "Guía de la educación media" ____________

1. Celso Antunes
2. Tomás Navarro
3. Jack Gibb
4. Ramón Franco
5. Luis Flórez

4. **Cuestiones de selección.** (Valor de cada una 0.5 sobre 5).

Escriba, dentro del paréntesis el nombre que corresponda a los autores de las siguientes frases:

a. "El profesor de aula silenciosa, con alumnos que miran, escriben y jamás hablan, mal enseñará a hablar". (   )

- A. Maíllo
- C. Freinet
- L. Flórez
- F. Pellicer

b. "El cultivo del idioma debe iniciarse por hacer hablar al niño y al joven. . . poniéndolos en situaciones en que tengan que hacerlo por propio impulso". (F. Franco)

— F. Pellicer
— R. Franco
— A. Maíllo
— M. Pontet

c. "Hablar sin escuchar es la mitad de la comunicación".(Maíllo)

— A. Maíllo
— L. Flórez
— R. Franco
— F. Pellicer

d. "Como en arquitectura las masas y el vacío, como en pintura la luz y la sombra, silencio y sonido constituyen el binomio esencial de la palabra". (Pontet)

— C. Freinet
— R. Franco
— L. Flórez
— M. Pontet

Soluciones

1. a. galicismo sintáctico
   b. astucia
   c. l (ele)
   d. dequeísmo
   e. bradiartría
   f. encontrar
   g. audire
   h. ceceo
   i. metátesis
   j. lógica

2. a. (V) F
   b. (V) F
   c. V (F)
   d. V (F)
   e. (V) F
   f. (V) F
   g. V (F)
   h. V (F)
   i. V (F)
   j. (V) F

3. a. Tomás Navarro
   b. Jack Gibb
   c. Luis Flórez
   d. Celso Antunes
   e. Ramón Franco

4. a. F. Pellicer
   b. R. Franco
   c. A. Maíllo
   d. M. Pontet

UNIDAD SEGUNDA

Objetivos específicos

Realizado el estudio del *aspecto escrito* de la lengua, usted estará en capacidad de:

1. Reconocer la importancia de la educación del alumno en la *expresión escrita* personal y correcta.

2. Identificar y contrastar las diversas clases de *composición escrita.*

3. Describir un proceso didáctico de la *redacción.*

4. Definir los conceptos de *caligrafía*, *ortografía* y *estilo.*

5. Analizar el problema de la *duda ortográfica.*

6. Analizar el problema de los *signos de puntuación.*

7. Explicar la función de los signos de puntuación, según las normas de la Real Academia.

8. Explicar los métodos *inductivo-deductivo* en la enseñanza de la ortografía.

2. Metodología para la enseñanza de la lengua escrita

2.1 Importancia de la expresión escrita

La lengua española es también *realidad escrita.* La escritura, como acción y como resultado, es un ejercicio de gran utilidad que favorece la maduración del pensamiento y de su expresión; por medio de ella se graban hechos e ideas, se comunican los mensajes, y pueden, además, ser conservados. Prueba de ello es la inmensa e inagotable literatura de que dispone el idioma español.

La enseñanza de la escritura no es precisamente lo más fácil, especialmente a nivel medio en el cual es más que una destreza psicomotora.

> "Es evidente, escribe Ermilo Abreu Gómez, que lo más importante —y lo más difícil— de la enseñanza del español radica en el dominio del arte de escribir. Hablar con más o menos propiedad, todos hablamos, pero escribir, aunque sea para comunicarnos, muy pocos sabemos hacerlo".

Y más adelante, agrega el mismo autor: "Mas para alcanzar una mínima habilidad para expresarse por escrito se necesita adecuado aprendizaje"[1].

He observado personalmente en un curso de 6o. de bachillerato, de un colegio respetable, que los alumnos se expresan oralmente, en su gran mayoría, con naturalidad, desenvoltura, lenguaje claro y vocabulario relativamente rico. Su escritura, por el contrario, deja mucho que desear, también en la

---

1 ABREU GOMEZ, E., *Didáctica de la lengua y literatura españolas,* Ediciones Oasis, S. A., México, 1969, p. 30.

gran mayoría, no sólo desde el punto de vista estético, sino, lo que es más grave aún, desde el punto de vista de personalidad en la redacción, y desde el punto de vista ortográfico (tanto en la escritura de sus propios trabajos, como en la transcripción de textos que tienen a la vista —con grafía correcta—).

La formación de hábitos de expresión escrita: clara, natural y correcta, el perfeccionamiento de la personalización en la escritura, la formación de un estilo propio, etc., constituyen otro *imperativo docente* que obliga al profesor de español, en cualquier nivel de la enseñanza, a la dirección, vigilancia y control de los trabajos escritos por sus alumnos.

La enseñanza de la escritura, a nivel medio, debe consolidar la "automatización" del acto de escribir que, se supone, debe poseer el alumno que ha culminado su nivel primario. La escuela elemental debe haber insistido tanto en el aspecto caligráfico, como en el ortográfico. En el empalme con la educación secundaria debe continuarse insistiendo en lo mismo, pero, con un enfoque más hacia la letra buena e inteligible aunque no sea "hermosa", hacia la letra bien ligada, hacia la escritura rápida, hacia la grafía correcta[2].

2.2 Redacción y composición

La redacción y la composición escrita son sistematización y expresión gráfica de una elaboración mental del pensamiento.

Son dos conceptos afines, cuya sinonimia ha sido discutida. Mientras algunos, como J. Galí Herrera, afirman que "redacción y composición no son lo mismo", llamando "redacción a la expresión escrita espontánea. . . y composición a la expresión escrita reflexiva y ordenada[3], y otros dan a la redacción "un objetivo utilitario" y a la composición "una finalidad literaria", otros, como Juan Iglesias Marcelo, rechazan dichas distinciones y atribuciones, admitiendo "como único término para denominar los ejercicios de expresión

2 "La rapidez y la legibilidad parecen valores contradictorios; a mayor rapidez, menor legibilidad; de todos es conocido el deterioro que sufre la letra de un alumno cuando es obligado a escribir contra reloj (apuntes de clase tomados a oído, dictados sin pausa, ejercicios numerosos que exigen gran rapidez para poder ser realizados, etc.). En ningún caso la rapidez de la escritura debe suponer una merma de la claridad". IGLESIAS MARCELO, Juan, en *Didáctica de la lengua en la E. G. B.*, p. 177.

3 GALI HERRERA, J., *Didáctica del lenguaje*, Ed. Teide, Barcelona, 1967, p. 83.

escrita el de redacción", aunque acepta en ella "diversos niveles de madurez"[4].

Redacción y/o composición, tanto espontáneas como reflexivas, deben ser metas perseguidas por el profesor de lengua española, y concretarse en los alumnos en una producción idiomática que manifieste su mentalidad personal. Gracias a ellas, se logra el desarrollo y el perfeccionamiento lingüístico merced a una actividad propia e individual.

Dice J. Iglesias M., que "la redacción, actividad típica de síntesis lingüística, se nos presenta como el ejercicio escolar tal vez más importante; y en todo caso, como la actividad más radicalmente contraria a la del viejo análisis gramatical"[5]. Estamos de acuerdo, en cuanto a lo de "síntesis lingüística", pero nos parece algo optimista, cuando no peligroso, el afirmar que sea el ejercicio "más importante". Hemos dicho antes que la lengua es en primer lugar una realidad oral, y que, esta actividad no ha sido la más cuidada en las aulas escolares, por el carácter libresco y pasivo y la enseñanza del idioma, y, en síntesis que es preciso dinamizar las clases de español intensificando la intercomunicación oral.

Creemos que, tanto la redacción o composición escritas, como la redacción oral o composición oral, deben integrarse en el enfoque didáctico, para integrar la personalidad y la riqueza idiomática de quienes aprenden la lengua.

Si los ejercicios de elocución son importantes para identificar conductas elocutivas, corregirlas y orientarlas, también lo son los ejercicios de redacción o composición para descubrir los diversos fenómenos del lenguaje escrito (morfosintaxis, léxico, estilo, etc.), para corregir las fallas de diversa índole que se presenten, y para ayudar al alumno a encontrar nuevas perspectivas de expresión.

> "No ha de olvidarse, escribe E. Abreu Gómez, que la lengua escrita, en su esencia, descansa en la lengua hablada". El mismo autor cita las siguientes palabras de Amado Alonso: "La lengua escrita, se va nutriendo de la oral, so pena, si no, de convertirse en lengua muerta"[6].

4 IGLESIAS MARCELO, J., *Op. cit.*, p. 209.

5 IGLESIAS MARCELO, J., *Op. cit.*, pp. 207-208.

6 ABREU GOMEZ, E., *Op. cit.*, p. 29.

Estamos de acuerdo con J. Iglesias M., cuando dice que "cualquier ejercicio de expresión escrita supone un esfuerzo de reflexión, un arranque de clarificación interior", y creemos que las clases de español, particularmente a nivel medio, ganarán mucho si se incentiva en ellas el potencial reflexivo y expresivo del alumno, en lugar de "oír" la verborrea del profesor o pasar "superficialmente los ojos" a un texto escrito, para "matar el tiempo".

"La redacción o composición escrita es un medio de expresión por el cual expresamos nuestras experiencias, sentimientos, emociones, todo el mundo exterior contemplado y el mundo interior", escribe Félix Pellicer Rived[7].

El mismo autor afirma que "la enseñanza de la redacción es difícil de sistematizar en un método rígido", y que "la vieja costumbre de dar un tema más o menos abstracto, y hacer que el alumno escriba a su capricho sin una guía o unos ejercicios previos, debe ser abandonada".

Por su parte, escribe J. Iglesias M.:

> "El método activo aplicado a la enseñanza de la expresión escrita supone renunciar a un programa rígido de temas que hay que desarrollar; es preferible programar la actividad misma, utilizando para ella los temas que las circunstancias de cada momento, las preferencias y la libre elección de los propios alumnos vayan presentando"[8].

2.2.1 Clases de redacción - composición

Estos ejercicios ofrecen gran variedad y muchas posibilidades de expresión: narraciones, descripciones, exposiciones, resúmenes, correspondencia, cuentos, poesías, periodismo escolar, biografías, etc., etc.

1. *La narración.* Es una forma de exposición que se caracteriza por la acción y el movimiento, y que presenta los hechos en sucesión temporal. Es una forma de expresión semejante a la descripción, pero más importante aún que ésta, por cuanto ofrece la posibilidad de presentar vivencias personales,

7 PELLICER RIVED, F., *Didáctica de la lengua española,* Ed. Magisterio Español, S. A., Madrid, 1969, p. 121.

8 IGLESIAS M., J., *Op. cit.,* p. 210.

crear un tema argumental, suscitar un "clímax" que despierte el interés, y llegar a un desenlace que satisfaga la curiosidad lectora.

Es necesario que el profesor respete la libertad de los alumnos en la elección de los temas para que sus narraciones correspondan realmente a hechos vividos por ellos. Es necesario también cultivar en ellos el espíritu de observación, ya que ésta, convenientemente enfocada, desarrolla la imaginación, multiplica las ideas e impulsa la expresión.

2. *La descripción.* Es otra forma de exposición semejante a la narración, como dijimos, pero más difícil por el ajuste que exige a los objetos descritos y por la animación que se les debe dar, porque como se ha dicho "la descripción es la pintura animada de los objetos"[9], y "describir es pintar con palabras"[10]. La descripción, al igual que la narración, necesita, para ser vívida, un fino espíritu de observación que sepa destacar detalles importantes y significativos, de tal manera que el lector intuya, crea "ver", lo que está leyendo.

3. *La exposición,* o composición expositiva, propiamente dicha, es una clase de expresión escrita, más complicada y difícil que las anteriores, por cuanto requiere una investigación, una estructuración lógica (reflexión, razonamiento y juicios), más tiempo de elaboración, etc. Se diferencia de la narración pura y de la descripción, por el componente intelectual que implica, y que constituye su principal característica. "La descripción se fija en lo puramente externo; la narración solamente cuenta los hechos" (F. Pellicer). Esta clase de redacción es particularmente apta para la enseñanza media, y debe fomentarse más y más, a medida que los adolescentes van progresando en grados y en adquisiciones lingüísticas, porque les exige más trabajo y en compensación les da una más sólida estructura mental.

4. *Los resúmenes.* La redacción-resumen es la condensación de ideas, muy acorde con el trabajo escolar, y una forma de expresión escrita apta y conveniente para los adolescentes. Es un ejercicio de síntesis muy valioso, tanto desde el punto de vista del pensamiento, como de la expresión escrita. El resumen de una exposición magistral, o de una intervención de los compañeros, o de una lectura, o de una escucha de grabación, es una actividad real-

9 FORERO RUIZ, Carlos, S. J., *Práctica del estilo,* Ed. Pax, Bogotá, 1973, p. 40.

10 PELLICER R., F., *Op. cit.,* p. 123.

mente formativa que pone en juego la atención, la asimilación, la elaboración mental y la ejercitación de la escritura.

5. *La correspondencia.* Así parezca un ejercicio artificial en el contexto escolar, la correspondencia (redacción de cartas —familiares, oficiales o comerciales—, elaboración de telegramas, de tarjetas postales, etc.) es un entrenamiento de mucha utilidad. La escritura de cartas, telegramas etc., es una actividad universal y de común ocurrencia en la vida social. A través de estos documentos puede apreciarse la cultura de una persona. Es deber de la escuela, que imparte cultura y prepara para la vida en sociedad, estimular este ejercicio que alimenta, en los alumnos, formas y fórmulas de comunicación social real.

6. *Los cuentos.* El cuento es una especie de narración o relato, de un suceso real o ficticio, que aviva la imaginación y estimula la fantasía. Por la brevedad que lo caracteriza, el cuento, como ejercicio de redacción escrita, es muy apto para este nivel. Es una forma literaria a la cual todos estamos acostumbrados, y que se nos ha transmitido, aun antes que aprendiésemos a leer y escribir. Por esta razón el alumno que, ya a este nivel, tiene mayor o menor dominio del lenguaje escrito, puede muy bien ejercitarse en este tipo de redacción, escribiendo pequeñas piezas originales o, a falta de imaginación, inspiradas en modelos conocidos.

7. *Las poesías.* Aunque todo mundo tiene, por norma general, el sentido de la poesía, no todos los alumnos tienen la "vena poética", o la timidez inhibe su expresión. No es objetivo de la labor escolar el crear escritores ni poetas. No obstante es conveniente el cultivo de esta forma de expresión; y cuando el profesor manifiesta sensibilidad poética puede encontrar eco en sus alumnos y ayudarles a descubrir sus propios horizontes. La poesía, como ningún otro género literario, obliga a la expresión del máximo de ideas con el mínimo de palabras, porque es la condensación del pensamiento y del lenguaje expresivo. Con ocasión de las explicaciones sobre los elementos formales de la expresión poética (verificación, métrica, ritmo, rima, etc.) el profesor puede invitar a sus alumnos a la redacción de pequeños poemas de su propia inspiración. Algunos serán afortunados, otros menos. De todos modos, lo importante es la ejercitación, el entrenamiento.

8. *El periodismo escolar.* Tampoco es objetivo primordial del trabajo escolar la formación de "periodistas". Una cosa es "escuela de periodismo" y

otra "periodismo de la escuela"; pero tal vez, en muchas ocasiones encontramos en el segundo la semilla de la primera. De todos modos, el periodismo escolar es una actividad interesante y digna de cultivo, porque, atrae a los escolares, motiva la sociabilidad del establecimiento, y ofrece la oportunidad de presentar los trabajos escritos por los mismos alumnos: artículos, poesías, cuentos, entrevistas, noticias, etc. "La práctica del periodismo escolar, que sería conveniente generalizar en todas las escuelas, escribe J. Iglesias M., ofrece las siguientes ventajas: rápidos progresos en redacción, ampliación del vocabulario, estímulo del espíritu de colaboración y trabajo en equipo, incentivo para la lectura de diarios y revistas"[11].

9. *Las biografías.* La biografía, escrito sobre la propia vida (autobiografía), o sobre la vida de un personaje destacado (histórico, religioso, literario, científico, etc.) es una forma de narración histórico-didáctica, interesante y formativa. Como ejercicio de redacción es una actividad amena, y poco complicada. Basta reunir algunos datos histórico-geográficos para, con ellos, organizar un plan narrativo que permita revivir, por medio de la palabra escrita, los acontecimientos y las vivencias de determinado personaje. "Los últimos años de la escolaridad primaria y los años de la adolescencia, en la escuela secundaria, escribe J. Iglesias M., son los más propicios para esta actividad"[12].

Ma. Cruz Sánchez Fernández-Villarán, dice, por su parte, que "la didáctica aprovecha el valor histórico de la biografía, y con este método concentra la atención de los escolares en figuras representativas de una época y del país en que se movieron con sus costumbres, grado de cultura y psicología peculiar. . ." y más adelante agrega: ". . . suele ser un poderoso auxiliar en la adolescencia para aclarar y amenizar, como lectura, las lecciones de intriga política, de relaciones internacionales y de guerras complicadas"[13].

Las breves biografías, redactadas por los mismos alumnos, son un estímulo para el estilo personal, y pueden servir también de alimento para la actividad del periodismo escolar.

11 IGLESIAS M., J., *Op. cit.*, p. 220.

12 IGLESIAS M., J., *Op. cit.*, p. 220.

13 SANCHEZ FERNANDEZ-VILLARAN, M. Cruz, "Biografría" en *Diccionario de pedagogía Labor*, Ed. Labor S. A., Madrid, 1970.

A las clases de redacción-composición mencionadas podemos agregar otras que se prestan para ejercitación, tales como: *diarios* personales, *entrevistas*, *informes*, *relatos* (de acontecimientos, visitas a museos, excursiones, etc.), *diálogos* escritos, *frases* (refranes, máximas, sentencias) para murales y carteleras, reseñas de libros, etc.

2.2.2 Proceso didáctico de la redacción

Según J. Iglesias M., menciona, respecto al "proceso didáctico" de la redacción, los pasos o "fases" propuestos por diferentes autores:

Adolfo Maíllo (en *Introducción a la didáctica del idioma*, Madrid, 1960):

- busca de las ideas,
- ordenación de éstas,
- redacción propiamente dicha,
- corrección de los ejercicios.

J. Galí Herrera (en *Didáctica del lenguaje*, Barcelona, 1967):

- delimitación del objeto,
- enriquecimiento,
- elección de las formas expresivas,
- liberación de la frase.

Nancy Gary:

- leer y pensar,
- discusión,
- planificación,
- primer trabajo de redacción,
- revisión y reformulación del trabajo.

José D. Forgione (en *Cómo se enseña la composición*, Buenos Aires, 1969):

- observación,
- meditación,
- expresión.

Juan Iglesias Marcelo propone su propia estructuración, así:

- Fase de preparación. Elección del tema, delimitación del asunto (observación y reflexión), busca de las ideas (enriquecimiento del asunto) y ordenación de las ideas (planificación).

- Fase de ejecución. (Comprende la actividad propia del alumno).

- Fase de revisión. (Comprende la corrección de los trabajos y la redacción definitiva).

- Fase de evaluación. (Es el momento final del proceso, consistente en la emisión de un juicio valorativo, cualitativo y cuantitativo sobre el trabajo realizado)[14].

Por su parte, Félix Pellicer Rived menciona "entre los factores necesarios para la enseñanza de la redacción" los siguientes:

- La organización del pensamiento: (que el alumno se plantee el tema como una serie de puntos relacionados entre sí).

- La práctica: (el alumno redacta, el profesor corrige los errores, el alumno los rectifica en una segunda versión).

- La motivación: (la calidad de la composición depende en gran parte del asunto escogido, de la experiencia que tenga el alumno ante determinado tema. El tema libre, por esta razón, es de excelente resultado: conseguimos que el alumno nos comunique algo que verdaderamente le interesa)[15].

2.2.3 La corrección de los ejercicios de redacción

Tarea ardua para el profesor, con frecuencia abrumadora por el número de trabajos, la corrección de los ejercicios de redacción realizados por los alumnos, es un deber docente. Dice acertadamente J. Iglesias M., que: "La corrección de los ejercicios de redacción es completamente necesaria, ya que

14 IGLESIAS M., J., *Op. cit.*, pp. 215 ss.

15 PELLICER R., F., *Op. cit.*, p. 122.

los errores y las faltas se producirán inevitablemente, y es una sentencia didáctica, que admitimos, la que dice: trabajo escolar no corregido, trabajo perdido".

Lo que se debe corregir:

1. Ortografía
2. Signos de puntuación
3. Palabras ambiguas, equívocas o impropias
4. Faltas de sintaxis
5. Pobreza léxica
6. Desorden de las ideas
7. Presentación

Cómo debe corregirse:

1. En cuanto al tiempo: lo más oportunamente, es decir, lo más pronto posible.

2. En cuanto al modo:

— individualmente, (profesor solo)
— colectivamente (profesor y alumnos).

La corrección individual es obviamente más larga y penosa para el profesor, pero su trabajo se compensa por el provecho sacado por cada alumno.

La corrección colectiva simplifica la tarea, permite la participación de los alumnos y sirve para socializar la actividad.

2.3 Caligrafía y ortografía

2.3.1 La cuestión de la caligrafía

La caligrafía (Gr. *καλός* = hermoso, y *γράφω* = escribir) es "el arte de representar con belleza los signos gráficos del lenguaje".

Dijimos antes que, la escuela primaria ha debido insistir en el aspecto caligráfico de la escritura, y que la secundaria debía enfocar la escritura más hacia la letra "buena" e inteligible.

La preocupación de la enseñanza media, con respecto a la letra no es más la de la escritura bonita, sino más bien la de la escritura legible y comprensible. Se ha dejado lo hermoso por lo práctico. El objetivo no es formar "calígrafos", sino estimular la expresión escrita.

> "Se puede observar en la didáctica actual una tendencia a la renuncia en la enseñanza de la caligrafía, abandonando la pretensión de imponer a los escolares un determinado tipo de letra elegante, y conformándose con que el alumno llegue a escribir con la mayor rapidez y la mayor claridad posibles", dicen Leonor García M. y José Fernández Huerta[16].

Juan Iglesias M. propone, en su obra mencionada: "renunciar a la caligrafía", y dice: "La necesidad de poseer una bella escritura ha pasado a la historia; los viejos documentos, primorosamente caligrafiados, con sus letras de artesanías y sus adornos elegantes, producto de la maestría y de la paciencia infinita del escribano, han pasado a ser piezas de museo. En los trabajos de la vida cotidiana, necesitamos hoy una letra rápida y legible". Y más adelante añade: "Y en cuanto el alumno domine la técnica de la escritura de modo suficiente, los ejercicios de escritura 'pura' deben dejar paso a ejercicios al servicio del lenguaje (ortografía y vocabulario, redacción y gramática, etc.) y al servicio de toda actividad escolar"[17].

Estamos de acuerdo con lo anterior. No obstante, podemos observar, con alguna frecuencia, que algunos alumnos presentan trabajos con muchas deficiencias en cuanto a la letra desorganizada, a veces indescifrable, desproporcionada, etc.; no se ve preocupación por la limpieza, ni por la corrección decente y cuidadosa.

Por eso el profesor, sin convertirse en maniático de la caligrafía, no hará mal en inculcar a sus alumnos cierta estética de la escritura, y exigirles limpieza en sus trabajos, claridad en su letra, agilidad en el acto de escribir y legibilidad en lo escrito.

2.3.2 El problema de la ortografía

Si podemos "renunciar a la caligrafía", no podemos renunciar a la escritura correcta: la ortografía (Gr. *ὀρθός* = recto, correcto, verdadero, y *γραφω*).

---

16 GARCIA M., Leonor y FERNANDEZ HUERTA, J., "Caligrafía" en *Diccionario de pedagogía Labor*, Ed. Labor S. A., Madrid, 1970.

17 IGLESIAS M., J., *Op. cit.*, p. 173.

La ortografía constituye parte fundamental de la cultura. Las faltas de ortografía, o "contra la ortografía", producen mala impresión.

Desafortunadamente éste es uno de los aspectos lingüísticos menos cuidados. Es un hecho que en nuestros establecimientos escolares la ortografía "anda mal".

El trabajo iniciado por los maestros del nivel elemental queda inconcluso, y es más bien rara, en los establecimientos de educación media o secundaria, la verdadera preocupación por continuar la labor comenzada, de formación ortográfica. Muchos alumnos de cursos superiores (5o. y 6o.) escriben con gran "naturalidad" errores ortográficos, pocos dudan y menos aún preguntan si tal palabra se escribe así. . . o así. Y los errores persisten a nivel universitario, y se vuelven "crónicos", aún en personas "cultas", y se siguen propagando.

El estudio de la ortografía, comenzado en la escuela primaria, debe continuarse y perfeccionarse en la enseñanza media, ya de manera sistemática, ya de manera ocasional.

La enseñanza sistemática de la ortografía está prevista en los programas en conexión con la gramática.

La enseñanza ocasional es imprevista y debe impartirse cada vez que se presente la oportunidad (introducción de una palabra nueva o rara). Esto depende mucho de la perspicacia del profesor, de cierto olfato pedagógico que le indique que los alumnos pueden encontrar alguna dificultad de escritura correcta.

Hay profesores demasiado exigentes, que sufren de *ortografomanía*, y que van hasta el extremo de bajar las notas en cualquier asignatura, por faltas de ortografía. Pero también existen los "despreocupados" los cuales dejan escapar hasta los errores más garrafales.

Sin tener que llegar a los extremos, debe darse a la ortografía la importancia que se merece, aprovechando toda circunstancia (programada o no) para inculcar a los alumnos la escritura correcta de la lengua.

Las dificultades ortográficas no son patrimonio de la lengua española. Los franceses, por ejemplo, hallan más dificultades con su lengua, encuen-

tran la ortografía en "crisis", hasta la han calificado de "monumento de la sociedad burguesa", se ha hablado de las "ilusiones del dictado", y se han tomado "medidas de urgencia" en pro de la ortografía[18]. Esto no es, ni mucho menos, un consuelo, ni un paliativo para nuestra despreocupación en materia de ortografía.

La lengua española, a pesar de las muchas dificultades, posee, a decir de R. Menéndez Pidal "la más perfecta entre las ortografías de las grandes lenguas literarias, por su exactitud, por su precisión, y por su sencillez". Esto sí puede ser un aliciente, especialmente para los profesores, aunque es preciso estar alerta, porque como dice J. Iglesias: "este juicio de Menéndez Pidal se refiere, naturalmente, a la ortografía misma, no a su aprendizaje".

El mismo Juan Iglesias habla de las *aptitudes, conocimientos y destrezas necesarias en el aprendizaje de la ortografía*, que sintetizamos así:

1. Memoria ortográfica (visual, auditiva y motriz).
2. Capacidad de generalización aplicada a la ortografía.
3. Dominio de la escritura (mayor o menor perfección y claridad con que se trazan las letras).
4. Manejo del diccionario (técnica al servicio de la ortografía)[19].

---

18 Cf. *Le monde de l'éducation*, No. 13, I-1976.

19 "Una memoria visual sobresaliente convierte en tarea fácil el aprendizaje de la ortografía. La memoria motriz o cinestésica consiste en la capacidad de evocar los movimientos necesarios para escribir una palabra determinada; la automatización de los movimientos asegura, en muchos casos, la escritura correcta. La memoria auditiva, es decir, la capacidad de evocar exactamente los sonidos de que se compone una palabra, es auxiliar indispensable de la ortografía, aunque no garantice siempre la corrección de la escritura; muchas faltas de ortografía son debidas a pronunciación deficiente. Es por ello una regla de oro para la ortografía la pronunciación correcta y matizada de todas las palabras que hayan de intervenir en los ejercicios. La capacidad de generalización, aplicada a la ortografía, consiste en la aptitud para aplicar a nuevas palabras los conocimientos que se tienen sobre la estructura de palabras ya dominadas. Esta capacidad es el fundamento de las reglas de ortografía. El niño que escribe de una forma ilegible no por razones de escasa memoria visual, sino por motivos de escasa habilidad manual, puede confundir durante la escritura las formas de letras parecidas (b-d, m-n, n-u, h-n, etc.). . . será necesario, en consecuencia prestar atención constante a la legibilidad de lo que se escribe. . . El manejo del diccionario es una técnica importante. Como no siempre puede conseguirse que todas las palabras que hayan de ser escritas sean previamente conocidas. . . es necesario formar el hábito de la consulta al diccionario". IGLESIAS M. J., *Op. cit.*, pp. 184-187.

Esteban Villarejo Mínguez, considera en la enseñanza de la ortografía un "proceso psicológico", constituido por cuatro fases:

- Percepción, auditiva y visual, del vocablo.
- Comprensión del significado.
- Imagen verbal.
- Formación de hábitos de escritura correcta[20].

2.3.2.1 La "duda ortográfica"

Uno de los problemas que se presentan al escribir, es la duda. El alumno conoce el significado de las palabras; las ha visto muchas veces; las ha escrito también muchas veces; no obstante vacila al escribirlas.

Es el caso, por ejemplo, de las palabras:

— caballo	(no sabe si escoger	*b* o *v*, *ll* o *y*)
— deseo	(" " " "	s o c)
— corazón	(" " " "	*z* o s)
— garaje	(" " " "	*je* o *ge*)
— bandeja	(" " " "	*b* o *v*)
— escoba	(" " " "	*ba* o *va*)
— papaya	(" " " "	*y* o *ll*)
— ilusión	(" " " "	s o c)
— emulsión	(" ." " "	c o s)

20 *Percepción auditiva y visual principalmente*. Percepción y no sólo sensación. Oirá el niño decir corrientemente y dirá él mismo, "saldré ala tarde", y, sin embargo debe escribir separado "a la", lo cual se dice junto. Ninguna escritura es rigurosamente fonética, ni siquiera la española, una de las que más se le acercan. . .*Comprensión del significado*. Las palabras homónimas y parónimas exigen una diferenciación intelectiva. Las formas *a, ha* y *¡ah!* respetan la expresión oral, pese a escribirse en forma distinta. Existe enlace con la idea y no sólo con el sonido, dice Simon. Lo prueba la enorme cantidad de faltas cometidas cuando no se sabe el significado de lo que se escribe. *Imagen verbal* es lo que nos queda para escribir cuando no se da ya la presencia de la palabra. Hay enormes diferencias en su evocación. Este pinta en su interior la palabra como él la vio (imagen visual); éste se la representa en términos de sonido (imagen auditiva); aquéllos necesitan articularla levemente por sí mismos o abandonar al automatismo de su mano la expresión dudosa. *Formación de hábitos de escritura correcta*. Aguardar a la debida automatización psicomotriz. VILLAREJO MINGUEZ, Esteban, "Ortografía", en *Diccionario de pedagogía Labor*, Ed. Labor, S. A., Madrid, 1970.

— composición	(" " " "	*sici* o *cisi*)
— procesión	(" " " "	*cesi* o *seci*), etc., etc.[21].

La duda ortográfica se complica, más aún, por los contrastes gráficos y significativos de las palabras homófonas que obligan a una interpretación contextual.

Algunos ejemplos:

abrazar	(ceñir con los brazos, seguir, adoptar)	y	*abrasar*	(quemar, asar)
acerbo	(áspero, cruel, duro)	"	*acervo*	(montón, tesoro)
Asia	(el continente)	"	*hacia*	(preposición)
balido	(voz de oveja, carnero)	"	*valido*	(apreciado, estimado)
asenso	(consentimiento)	"	*ascenso*	(elevación, subida)
bate	(palo para juego)	"	*vate*	(poeta)
bazo	(víscera vascular)	"	*vaso*	(recipiente)
coser	(unir con hilo)	"	*cocer*	(cocinar)
cima	(cumbre)	"	*sima*	(abismo)
desecho	(residuo)	"	*deshecho*	(destruido)
errar	(equivocarse)	"	*herrar*	(poner herraduras)
olla	(recipiente)	"	*hoya*	(profundidad terrestre)
losa	(piedra)	"	*loza*	(barro fino)
siento	(forma verbal)	"	*ciento*	(adjetivo numeral)
tubo	(conducto cilíndrico)	"	*tuvo*	(forma verbal)

Otras dificultades presentan las palabras con letras mudas, por ejemplo, *h* y *u*, en palabras como:

ahorcar *exhausto* *vahido* *quena*

21 Algunas de estas dudas se acentúan y complican, ya en razón de influencias regionales, ya en razón de la pronunciación de diferentes personas (por fenómenos de "yeísmo - lleísmo", "seseo - ceceo").

batahola	*exhortar*	*vaho*	*queso*
hueso	*parihuela*	*guerra*	*quien*
huevo	*zanahoria*	*guiso*	*vaguedad*, etc.,

palabras que, procediendo de una misma raíz, varían la ortografía en sus derivadas, por ejemplo:

hueso	(Der.)	óseo, osamenta,
hueco	(")	oquedad, oquedal,
huevo	(")	ovíparo, oval, ovoide,
huérfano	(")	orfandad, orfanato;

palabras con "grafía doble", p. ej.: *harmonía* y *armonía, obscuro* y *oscuro* (Unamuno consideraba como "un retroceso" el empleo de la *h* y de la *b*, en estas palabras, y los llama "signos inútiles").

2.3.2.2 Los signos de puntuación

"Hay necesidad, dice la Real Academia de la Lengua, de signos de puntuación en la escritura, porque sin ellos podría resultar dudoso y obscuro el significado de las cláusulas"[22].

Los signos de puntuación tienen como finalidad: vivificar, dar sentido y claridad al lenguaje escrito, y enfatizar palabras y frases para su lectura debidamente entonada.

Los alumnos conocen, ciertamente, los diversos signos de puntuación utilizados en la lengua española. No obstante, al realizar un ejercicio de escritura, los "pasan por alto", "se los comen", los usan indiscriminadamente o los colocan "a la topa tolondra".

Como dice L. Flórez:

> "No se aprende a puntuar bien de una vez y para siempre. Este conocimiento se va adquiriendo y afirmando poco a poco, a través de los años, con el estudio, con la lectura atenta de buenos autores, con la práctica del constante escribir, con la revisión cuidadosa de lo escrito y con la educación del oído"[23].

22 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Nuevas normas de prosodia y ortografía*, Biblioteca del Educador, Ed. Voluntad, Bogotá, 1970, p. 27.

23 FLOREZ, L., *Lecciones de pronunciación*, 3a. Ed., Bogotá, 1971, p. 142.

Signos de puntuación en español:

La coma	(,)
El punto	(.)
El punto y coma	(;)
Los dos puntos	(:)
Puntos suspensivos	(. . .)
La interrogación	(¿ - al principio) (? - al final)
La admiración	(¡ - al principio) (! - al final)
El paréntesis	()
La diéresis	(¨)
Las comillas	(" " - " " - « »)
El guión	(-)
La raya	(—)
Las dos rayas	(=)
El acento o tilde	(´)

Utilización:

Según la Real Academia Española:

> "La coma, los puntos y paréntesis indican las pautas más o menos cortas, que en la lectura sirven para dar a conocer el sentido de las frases; la interrogación y la admiración denotan lo que expresan sus nombres, y la segunda, además, queja, énfasis o encarecimiento; la diéresis sirve en unos casos para indicar que la *u* tiene sonido. . . y en otros se puede emplear para deshacer un diptongo; las comillas señalan las citas, o dan significado especial a las palabras que comprenden; el guión es signo de palabra incompleta; la raya lo es del diálogo o de separación de palabras, cláusulas o párrafos; las dos rayas sólo se usan en las copias para denotar los párrafos que en el original van aparte"[24].

La coma (,)

"Es el signo que tiene más usos y el más difícil de emplear bien" dice, L. Flórez [25].

La Real Academia Española, en sus *Nuevas Normas de prosodia y ortografía*, declaradas de aplicación preceptiva desde enero de 1969, dice al respecto lo siguiente:

24 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Op. cit.*, p. 27.

25 FLOREZ, L., *Op. cit.*, p. 143.

"44. 1o. El nombre, en vocativo, llevará una coma detrás de sí cuando estuviere al principio de lo que se diga, y en otros casos la llevará antes y después; por ejemplo: *¡Cielos, valedme!; Julián, óyeme; repito, Julián, que oigas lo que te digo.*

2o. Siempre que en lo escrito se empleen dos o más partes de la oración consecutivas y de una misma clase, se separarán con una coma para que al leerlas haya de hacerse una leve pausa que separe su sentido, a excepción de los casos en que mediare alguna de las conjunciones *y, ni, o*; como *Juan, Pedro* Y *Antonio; Sabio, prudente* Y *cortés; vine, vi* Y *vencí;* NI *el joven* NI *el viejo; bueno, malo* O *mediano.*

3o. Divídanse con ella los varios miembros de una cláusula independientes entre sí, vayan o no precedidos de conjunción: *Todos mataban, todos se compadecían, ninguno sabía detenerse. Al apuntar el alba cantan las aves, y el campo se alegra, y el ambiente cobra movimiento y frescura.*

4o. Cuando una oración se interrumpe, ya para citar o indicar el sujeto o la obra de donde se ha tomado, ya porque se inserta como de paso otra que aclara o amplía lo que se está diciendo; tales palabras, que suspenden momentáneamente el relato principal, se encierran entre dos comas; v. gr.: *La verdad, escribe un político, se ha de sustentar con razones y autoridades. Los vientos del Sur, que en aquellas abrasadas regiones son muy frecuentes, ponen en grave conflicto a los viajeros.*

Por igual motivo suelen ir precedidas y seguidas de coma las expresiones *esto es, es decir, en fin, por último, por consiguiente, sin embargo, no obstante* y otras parecidas: *La enfermedad parece grave, es decir, más grave de lo que esperábamos. Tales incidentes, sin embargo, no se repitieron por entonces.*

5o. Cuando se invierte el orden regular de las oraciones de la cláusula, adelantando lo que había de ir después, debe ponerse una coma al fin de la parte que se anticipa; v. gr.: *Donde interviene conocerse las personas, tengo para mí, aunque simple y pecador, que no hay encantamento alguno.* Como el orden regular de este ejemplo de CERVANTES, *Quijote*, I, 37, sería: *No hay encantamento alguno donde interviene conocerse las personas,* importa para la claridad que se haga una breve pausa en *personas,* la cual se indica con la coma. Pero es de advertir que en las transposiciones cortas y muy perceptibles no se ha de poner esta señal"[26].

Punto y coma (;)

Este signo tampoco es de uso fácil. "Indica generalmente una pausa un poco más larga que la de la coma" (L. Flórez).

[26] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Op. cit.*, p. 28.

Al respecto, dice la Real Academia Española:

"45. 1o. Cuando los miembros de un período constan de más de una oración, por lo cual, o por otras causas, llevan ya alguna coma, se separarán con punto y coma unos y otros; por ejemplo: *Vinieron los aquilones de noviembre, glaciales y recios; arrebataron sus hojas a los árboles, llevándolas, ya rodando por la tierra, ya volando entre nubes de grueso polvo; se guareció el rabadán en su cabaña, y el labrador en su alquería; la nieve, descendiendo espesa sobre el monte y el valle, borró los caminos, llenó los barrancos y cubrió con su triste blancura todos los matices del suelo, toda la variedad riquísima de la naturaleza.*

2o. En todo período de alguna extensión se pondrá punto y coma antes de las conjunciones adversativas *mas, pero, aunque,* etc.; v. gr.: *Salieron los soldados a media noche y anduvieron nueve horas sin descansar; pero el fatal estado de los caminos malogró la empresa.* Cuando la cláusula sea corta, bastará una simple coma antes de la conjunción; como en *vendrá, pero tarde; lo hizo, aunque de mala gana.*

3o. Siempre que a una oración sigue, precedida de conjunción, otra oración que, en orden a la idea que expresa, no tiene perfecto enlace con la anterior, hay que poner al fin de la primera punto y coma, según lo aclarará el ejemplo siguiente: *Pero nada bastó para desalojar al enemigo, hasta que se abrevió el asalto por el camino que abrió la artillería; y se observó que uno solo, de tantos como fueron deshechos en este adoratorio, se rindió a la merced de los españoles* (SOLIS, *Historia de Nueva España* III, 7). Si después de la palabra *artillería* sólo se pusiese coma, la oración *y se observó,* etc. vendría regida de la preposición *hasta* y cambiaría mucho el sentido"[27].

Los dos puntos (:)

"Marcan una pausa larga, y van siempre seguidos de una continuación". (L. Flórez).

La Real Academia Española dice lo siguiente:

"46. 1o. Cuando se sienta una proposición general y en seguida se comprueba y explica con otras oraciones, se la separa de éstas por medio de los dos puntos; como, por ejemplo: *No aflige a los mortales vicio más pernicioso que el juego: por él, gentes muy acomodadas han venido a parar en la miseria, y aun en el patíbulo; por él, además del caudal, pierde el hombre la vergüenza y hasta la estimación de sí propio.*

2o. Cuando a una o varias oraciones sigue otra que es consecuencia o resumen de lo que antecede, ésta se ha de separar con dos puntos, como en el ejem-

[27] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Op. cit.*, pp. 29-30.

plo que sigue: *Aquel que por sus riquezas y esplendor, fue tan aplaudido como envidiado cuando entraba triunfante por las puertas de Constantinopla, y cuyo nombre era respetado y temido desde la capital del Imperio hasta el confín de los arenales de la Libia, murió ciego, pobre, olvidado y mendigando su alimento de puerta en puerta: ¡raro y espantoso ejemplo de las vicisitudes de la fortuna!*

3o. En los decretos y sentencias, bandos y edictos se ponen dos puntos al final de cada motivo o fundamento de la resolución, aunque éstos van en párrafos distintos y principian con letra mayúscula. En certificaciones y memoriales también se ponen dos puntos antes de ciertos párrafos con letra inicial mayúscula.

4o. Citando palabras textuales, se ha de poner dos puntos antes del primer vocablo de la cita, el cual suele principiar con mayúscula; v. gr.: *Cicerón en sus Oficios dice a este propósito lo siguiente: No hay cosa que tanto desagrade al hombre como la envidia.*

5o. También se emplean los dos puntos después del *Muy señor mío* y otras expresiones semejantes con que se suele dar principio a las cartas; v. gr.: *Muy señor mío: Sírvase usted tomar a su cargo*, etc.; *Amigo mío: En contestación a la estimada de usted*, etc.

Después de los dos puntos se escribe indistintamente con letra mayúscula el vocablo que sigue"[28].

El punto (.)

La Real Academia Española sólo trata, en las Normas Ortográficas, del "Punto final", y dice al respecto lo siguiente:

"47. Se pone punto final cuando el período forma completo sentido, en términos de poderse pasar a otro nuevo sin quedar pendiente la comprensión de aquél. Esto es tan claro que no ha menester ejemplos.

a) Resta advertir que en toda clase de escritos suelen hacerse después del punto final ciertas separaciones o divisiones llamadas *párrafos*, cada una de las cuales ha de empezar en renglón distinto de aquél en que acabe el anterior, y más adentro que las otras líneas de la plana. Deben principalmente usarse tales divisiones cuando se va a pasar a diverso asunto, o bien a considerar el mismo desde otro aspecto"[29].

28 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Op. cit.*, p. 31. "Después de los dos puntos se puede comenzar con minúscula o con mayúscula (en el mismo renglón; si es aparte siempre se empieza con mayúscula"). FLOREZ, L., *Op. cit.*, p. 152.

29 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Op. cit.*, p. 31.

La redacción de esta norma, que aparece confusa e inconclusa, mereció una "aclaración complementaria", por parte de la Academia Colombiana, la cual se encuentra en el informe del Dr. Rafael Torres Quintero, subdirector de dicha institución, el 15 de septiembre de 1969.

Se trata, en síntesis, de resolver una consulta (del Sr. *Ciro Alfonso Lobo Serna)* que plantea el asunto de otras utilizaciones del punto, además del final: el "punto seguido" y el "punto aparte". Allí se hace explícita alusión a la obra del Dr. Luis Flórez (*Lecciones de pronunciación*, 2a ed. de 1963, p. 181), el cual trata del *punto seguido* y lo define como el que "se utiliza para separar oraciones más o menos unidas entre sí por el sentido"; el *punto aparte* se utiliza para separar *párrafos*, es decir, "bloques más o menos largos" de "la expresión del pensamiento", cuyo sentido "es más o menos independiente del anterior".

La expresión "y más adentro que las otras líneas de la plana" (de la norma académica) es precisada por el Dr. Flórez con la palabra "sangría" (espacios en blanco que se dejan al empezar el primer renglón). "Todo párrafo, dice Flórez, empieza con sangría"[30].

Los puntos suspensivos (. . .)

Son, ordinariamente, tres puntos utilizados para indicar un suspenso, como lo da a entender su denominación. Al respecto dice la Real Academia Española:

"48. 1o. Cuando conviene al escritor dejar la oración incompleta y el sentido suspenso, lo denota con los puntos suspensivos; v. gr.: *El concitó la plebe contra los patricios; él acaudilló y juramentó a los mozos más corrompidos y perversos de la República para subvertirla con su auxilio; él sobornó con oro y promesas. . . Pero ¿a qué repetir lo que a todos es notorio?*

2o. Si en una cláusula de completo sentido gramatical se necesita pararse un poco, expresando temor o duda, o para sorprender al lector con lo inesperado de la salida, se indicará la pausa con puntos suspensivos; v. gr.: *¿Le diré que ha muerto su padre?. . . No tengo valor para tanto. — Se citó a junta, distribuyéronse centenares de esquelas, y llegamos a reunirnos. . . cuatro personas.*

3o. También se usan dichos puntos cuando se copia algún texto o autoridad, los cuales no hace al caso insertar íntegros, indicando así lo que se omite"[31].

30 Cf. *Nuevas formas de prosodia y ortografía*, Ed. Voluntad, Bogotá, 1970, pp. 82-84.

31 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Op. cit.*, p. 31. El Dr. Luis Flórez da las siguientes pautas para usos de los puntos suspensivos: "1o. Cuando se interrumpe lo que se di-

La interrogación (¿ — ?) y la admiración (¡ — !)[32]

El español, a diferencia de otras lenguas como el francés, el inglés o el italiano, por ejemplo[33], utiliza dos signos de interrogación y de admiración. Sobre estos signos dice lo siguiente la Real Academia Española:

"49. 1o. Los signos de interrogación y de admiración se ponen al principio y al fin de la oración que deba llevarlos: *¿Dónde estás? ¿A qué vienes? ¿Te veré mañana? ¡Qué asombro! ¡Ay de mí!*

2o. Si las oraciones con interrogación o admiración son varias, breves, y seguidas, no hay necesidad de que, exceptuada la primera, empiece con mayúscula: *¿Dónde has estado?; ¿qué has hecho en tantos días?; ¿cómo no te pusiste en camino así que recibiste mi carta?. ¡Cuánto engaño!; ¡cuánta perfidia!; ¡que imprudencia!*

3o. Cuando lo escrito después de la interrogación o la admiración fuere complemento de la pregunta o de la frase admirativa, no comenzará con letra mayúscula: *¿Digo yo que no tengas razón?, contestó Blas a Diego. ¡A las armas!, gritaron todos.*

4o. a) El signo de principio de interrogación o admiración se ha de colocar donde empieza la pregunta o el sentido admirativo, aunque allí no comience el período; v. gr.: *Privado del racional discurso, ¿qué es el hombre sino una criatura desvalida, inferior a los brutos? ¡Y si la caprichosa fortuna lo encumbra en alto puesto, cuántas lágrimas y ruina y sangre le cercarán en torno!*

ce. (Al leer, también se interrumpe entonces la voz, como si se cayera de pronto el papel que uno tiene en las manos). . . 2o. Cuando se interrumpe un texto que podría continuar pero no se quiere o no es necesario continuar. Los puntos suspensivos están entonces en lugar de "etc.". . . 3o. Para pronunciar un contraste, un efecto de ironía, una sorpresa. . . Algunas personas hacen uso frecuente de los puntos suspensivos para indicar matices de emoción. . . ", *Op. cit.*, pp. 152-153.

32 FLOREZ, L., emplea el término "exclamación" en vez de "admiración". "Signo de admiración, (dice en nota) no es bien apropiado porque hay muchas exclamaciones que no expresan admiración, es decir, sorpresa. Lo mejor es signo de *exclamación*, pues esta última palabra tiene un significado más amplio, más extenso; abarca la admiración y cualquiera otro afecto o emoción: queja, lástima, disgusto, alegría, elogio, tristeza, insulto, dolor, etc. Comprende también las llamadas de atención hacia alguna cosa, y toda expresión con que se da fuerza y eficacia a lo que se dice. El nombre *admiración*, limita mucho el sentido, indica apenas uno de los muchos matices del sufrimiento". *Op. cit.*, pp. 153-154.

33 — Parlez vous français? — A votre santé!
— Do you speak english? — Good health!
— Parla lei italiano? — alla vostra salute!

b) El signo de principio de interrogación o admiración refleja el movimiento de la entonación en las frases de este tipo; da claridad a la escritura, y no debe suprimirse por imitar, con mal acuerdo, la ortografía de lenguas extranjeras, que sólo usa el signo final.

5o. Hay cláusulas que son al par interrogativas y admirativas, y en ellas habrá de ponerse nota de admiración al principio y de interrogación al fin, o viceversa: *¡Que esté negado al hombre saber cuándo será la hora de su muerte? ¿Qué persecución es ésta. Dios mío!*[34].

El paréntesis ( )

Es un signo que "sirve para encerrar elementos incidentales o secundarios, dentro de una oración", dice L. Flórez, quien añade que "hoy se usa poco" y que "en su lugar se emplean más bien rayas".

Respecto a este signo dice la Real Academia Española:

"50. 1o. a) Cuando se interrumpe el sentido y giro del discurso con una oración aclamatoria o incidental y ésta es larga o tiene conexión escasa con lo anterior, se encierra dentro de un paréntesis, como en el siguiente ejemplo: *Acostados todos en un género de lechos que rodeaban la mesa (pues los romanos comían tendidos y soslayando el cuerpo sobre el codo izquierdo), empezó a echarles en cara la tibieza de su fe*, etc.

b) En este ejemplo se ha puesto coma después del paréntesis porque allí finaliza el miembro del período con que va unida la oración comprendida en el paréntesis; y al fin de él o dentro se ha de usar, además, la puntuación que la cláusula necesitare. Cuando el paréntesis termine la cláusula de que depende, el punto irá fuera.

2o. a) En las obras dramáticas suele encerrarse entre paréntesis lo que los interlocutores dicen aparte. Para que tales paréntesis no se confundan con otros, convendría valerse de los rectangulares, en esta forma [ ], que algunos impresores usaban en el siglo pasado. El punto final de los apartes va colocado dentro del paréntesis.

b) Empléase también el paréntesis curvo para encerrar en él noticias o datos aclaratorios, explicaciones de abreviaturas, etcétera; y el rectangular, para indicar en la copia de códices o inscripciones lo que falta en el original y se suple conjeturalmente. Ejemplos: *El hijo del rayo de la guerra, Carlos V (D. Juan de Austria). Perdió Boabdil a Granada en la héjira 897 (1492). Imp(eratori) Caes(ari) [Nervae] Traiano [Aug(usto)] p(ontifici) m(áximo), etc.*[35].

34 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Op. cit.*, pp. 32-33.

35 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Op. cit.*, p. 34.

Para pronunciar la U en que y gui

La diéresis (¨)

"Son dos puntos que se ponen sobre la *u* de las sílabas *gue, gui* cuando esta vocal debe pronunciarse: *agüero, vergüenza, lingüística, averigüe*". (L. Flórez).

La Real Academia Española llama este signo "diéresis o crema" y dice al respecto lo siguiente:

"51. 1o. El uso de la diéresis sólo es preceptivo para indicar que ha de pronunciarse la *u* en las combinaciones *gue, gui: pingüe, pingüino, vergüenza, argüir.*

2o. En poesía tiene algún uso la crema puesta sobre la primera vocal de un diptongo, para deshacerlo y dar a la palabra una sílaba más; v. gr.: *fïel, rüido, süave.*

3o. Convendría también usar la diéresis en aquellas palabras que, de no puntuarse con ella, se pudieran pronunciar indebidamente, como, por ejemplo, pïé préterito indefinido del verbo *piar*, que de este modo se diferenciaría con toda claridad del imperativo o subjuntivo del mismo verbo, *píe*, y del nombre *pie*"[36]

Las comillas (" " ″ ' ' « »)

Son signos que se utilizan para encerrar citas o para destacar palabras o frases.

El Dr. L. Flórez hace distinción entre "comillas, comillas simples, (y) comillones"[37]

Respecto a este signo, la Real Academia Española, dice:

"52. a) Para distinguir las palabras sobre las cuales quiere el que escribe llamar particularmente la atención del lector, se subrayan en lo manuscrito, y en lo impreso se ponen de letra cursiva, y a veces con versales u otras que resalten por su figura o su tamaño. Se practica lo mismo con las voces o citas en idioma extranjero, con el texto literal de citas en castellano, con los títulos de libros y con las dicciones o cláusulas que en las obras de enseñanza y otras se ponen por ejem-

36 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Op. cit.*, pp. 34-35.

37 FLOREZ, L., *Op. cit.*, p. 156.

plo. Mas cuando las cláusulas de este género tienen alguna extensión o llenan varias líneas, se les suele poner comillas inversas al principio, y en ocasiones al fin; y a veces también comillas ordinarias al principio de cada uno de los renglones que ocupan; v. gr.: *Dice un escritor célebre: "El hombre tiene aptitud, por su naturaleza,*
"para habitar en todos los países del mundo: en los arenales
"del desierto, en los montes más encumbrados, en los climas
"polares puede vivir y propagarse. No así los animales, que,
"sujetos a más estrechos límites, perecen fuera de ellos o
"arrastran vida penosa".

b) Las comillas simples (' ' o , ') se usan al principio y al final de una palabra o frase incluidas como cita o puestas de relieve dentro de un texto entrecomillado más extenso. También se emplean para indicar que una palabra está usada en su valor conceptual o como definición de otra; ejemplo: *espiar 'asechar'* no significa lo mismo que *expiar* 'una falta' "[38]

Cuando hay que hacer una cita que incluye otra (u otras), dice el Dr. Flórez, se puede proceder de dos maneras:

A. Se pone el conjunto entre comillas corrientes y se indica la cita anterior con una comilla simple al comienzo y al final.

Ejemplos:

a) "Todos los que se albergaban en la casa de Lázaro bajaron a la ciudad. . . Juan se nos apareció en el torrente, y postrose delante de María, diciéndole: ' ¡Yo no me esconderé; no me apartaré de la madre de mi Maestro!'. Entonces Salomé gritó con arrogancia: ' ¡Mirad el que merece la recompensa prometida!'. Y se revolvía buscando al otro hijo suyo". (Miró).

b) "Los ciegos, postrados en las orillas de los caminos, se volvían hacia la voz de Jesús, gimiendo: ' ¡Abrenos los ojos, ábrenos los ojos!' ".

B. También se puede poner el conjunto entre comillones, y la cita interior entre comillas. Ejemplos:

a) ≪Todos los que se albergaban en la casa de Lázaro bajaron a la ciudad. . . Juan se nos apareció en el torrente, y postrose delante de María, diciéndole: "Yo no me esconderé; no me apartaré de la madre de mi Maestro!". Entonces Salomé gritó con arrogancia: " ¡Mirad el que merece la recompensa prometida!" Y se revolvía, buscando al otro hijo suyo≫.

b) ≪Los ciegos, postrados en la orilla del camino, se volvían hacia la voz de Jesús, gimiendo: " ¡Abrenos los ojos, ábrenos los ojos!"≫.

38. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Op. cit.*, pp. 34-35

Este segundo recurso, anota L. Flórez, es tipográficamente más claro que el primero"[39].

El guión (-)

Este signo se utiliza para dividir palabras que no caben en un renglón, o para separar, a veces, palabras compuestas.

Acerca de él dice lo siguiente la Real Academia Española:

"54. En la escritura hay necesidad muchas veces de dividir una palabra, y entonces se ha de observar lo siguiente:

1o. a) Cuando al fin del renglón no cupiere un vocablo entero, se escribirá sólo una parte, la cual siempre he de formar sílaba cabal. Así, las palabras con-ca-vi-dad, pro-tes-ta, sub-si-guien-te, ca-ri-a-con-te-ci-do, podrán dividirse a fin de renglón por donde señalan los guiones que van interpuestos en dichas voces, más no de otra suerte*.

b) Esto no obstante, cuando un compuesto sea claramente analizable como formado de palabras que por sí solas tienen uso en la lengua, o de una de estas palabras y un prefijo, será potestativo dividir el compuesto separando sus componentes, aunque no coincida la división con el silabeo del compuesto. Así podrá dividirse *no-sotros* o *nos-otros*, *de-samparo* o *des-amparo*.

2o. Como cualquier diptongo o triptongo no forma sino una sílaba, no deben dividirse las letras que lo componen. Así, se escribirá *gracio-so*, *tiem-po*, *no-ti-ciáis*, *a-ve-ri-güéis*.

3o. Cuando la primera o la última sílaba de una palabra fuere una vocal, se evitará poner esta letra sola en fin o en principio de línea.

4o. Cuando al dividir una palabra por sus sílabas haya de quedar en principio de línea una *h* precedida de consonante, se dejará ésta al fin del renglón y se comenzará el siguiente con la *h*: *al-haraca*, *in-humación*, *clor-hidrato*, *des-hidratar*.

39 FLOREZ, Luis, *Op. cit.*, pp. 156-157.

* El grupo *tl* puede comenzar sílaba en la pronunciación de ciertas palabras (*tlascalteca*, *tlazol*, *trasatlántico*, *achiotlín*). En atención a esta posibilidad, se admite que en el silabeo ortográfico, cuando tales voces no caben enteras en el renglón, puedan dividirse *trasa-tlántico* o *trasat-lántico*, *achio-tlín* o *achiot-lín*. Obsérvese, sin embargo, que en *atlas*, *atleta* y derivados, cualquiera que sea su pronunciación, no cabe más división ortográfica que *at-las*; *at-leta*, a fin de no infringir la regla de no escribir una vocal sola al final del renglón.

5o. En las dicciones compuestas de preposición castellana o latina, cuando después de ella viene una *s* y otra consonante, además, como en *constante*, *inspirar*, *obstar*, *perspicacia*, se han de dividir las sílabas agregando la *s* a la preposición y escribiendo, por consiguiente, *cons-tan-te*, *ins-pi-rar*, *obs-tar*, *pers-pi-ca-cia*.

6o. La *ch* y la *ll*, letras simples en su pronunciación y dobles en su figura, no se desunirán jamás. Así *co-che* y *ca-lle* se dividirán como aquí se ve. La *erre* (*rr*) se halla en el mismo caso, y por ello debe cesar la costumbre de separar los dos signos de que consta, y habrán de ponerse de esta manera: *ca-rre-ta*, *pe-rro*.

7o. Cuando los gentilicios de dos pueblos o territorios formen un compuesto aplicable a una tercera entidad geográfica o política en la que se han fundido los caracteres de ambos pueblos o territorios, dicho compuesto se escribirá sin separación de sus elementos: *hispanoamericano*, *checoslovaco*, *afroantillano*. En los demás casos, es decir, cuando no hay fusión, sino oposición o contraste entre los elementos componentes, se unirán éstos con guión: *franco-prusiano*, *germano-soviético*[40]

8o. Los compuestos de nueva creación en que entren dos adjetivos, el primero de los cuales conserva invariable la terminación masculina singular, mientras el segundo concuerda en género y número con el nombre correspondiente, se escribirán uniendo con guión dichos adjetivos: *tratado teórico-práctico*, *lección teórico-práctica*, *cuerpos técnico-administrativos*"[41].

La raya (—)

"Es un guión largo que tiene entre otros usos el de separar elementos intercalados en una oración" (L. Flórez).

Al respecto, dice la Real Academia Española:

"1o. Este signo se emplea en los diálogos, como puede verse en el ejemplo siguiente: *Maravillado el capitán del valor de aquel soldado, le mandó venir a su presencia y le dijo: —¿Cómo te llamas? — Andrés Pereda, contestó el valiente. — ¿De dónde eres? — De Castilla. — ¿De qué pueblo? — De Bercimuel.*

40 FLOREZ, L., escribe en nota lo siguiente: "Con la forma *hispanoamericano*, sin guión, nos referimos ordinariamente a los países donde se habla español; con *hispano-americano* (guión intermedio) nos referimos más bien a España y América. No es exactamente lo mismo literatura *hispanoamericana*, es decir, *de Hispanoamérica*, que literatura *hispano-americana*, es decir, de España y de América". *Op. cit.*, p. 154.

41 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Op. cit.*, pp. 35-37.

2o. Empléase también al principio y al final de oraciones intercalares completamente desligadas, por el sentido del período en que se introducen: *Los celtíberos — no siempre habían de ser juguete de Roma — ocasionaron la muerte de los dos Escipiones.*

3o. Sirve asimismo para indicar la palabra que se ha de entender suplida dentro de un mismo renglón. Ejemplo: Sanar *de* la enfermedad. — *por* ensalmo. Secar *al* aire. — con un paño. Seguir *con* la empresa. — *de* cerca. — *en* el intento. — para Cádiz, etc.

O en renglones diferentes, como en el índice alfabético de un libro:

Verbos: intransitivos
— transitivos
— irregulares
— reflexivos
— recíprocos
etc."[42]

Las dos rayas (=)

Sobre este signo dice lo siguiente la Real Academia Española:

> Esta nota se usaba para dividir algunas palabras compuestas; actualmente se emplea sólo en las copias, para denotar que en el original se pasa a párrafo distinto"[43].

El acento ortográfico o tilde (´)

Otro signo, de mucha importancia en la ortografía, es el acento que, para distinguirlo del prosódico u ortológico, recibe el nombre de ortográfico, diacrítico o usualmente, "tilde". (L. Flórez).

El español sólo utiliza una forma de acentuación gráfica. En esto se diferencia nuestra lengua de otras lenguas. El francés, por ejemplo, se sirve de tres signos gráficos: acento agudo (´), acento grave (`) y acento circunflejo (^) —como la lengua griega—; el italiano sólo utiliza el correspondiente al grave

42 *Ibid*, p. 37.

43 Ejemplos: *férie* (feria), *apôtre* (apóstol), *deuxième* (segundo) — palabras francesas—, è (es), *lunedì* (lunes), *più* (más) —palabras italianas—.

(`) francés, en latín no se utiliza ningún tipo de acento (en algunos textos escolares particularmente— aparecen acentuaciones como ayuda para facilitar la pronunciación)

Al respecto dice la Real Academia Española [44]:

> "Se llama *acento ortográfico*, o simplemente *acento*, una rayita oblicua (´) que baja de derecha a izquierda del que escribe, y se pone, en los casos que se dirán, sobre la vocal de la sílaba donde carga la fuerza en la pronunciación del vocablo.
>
> a) Para el uso de los acentos hay que recordar lo que se ha establecido en la *fonología;* a saber: que en nuestras dicciones castellanas pueden cargar la pronunciación, ya en la última, ya en la penúltima, ya en la antepenúltima sílaba; como en este ejemplo: *citará, citara* y *cítara.* A la primera de estas tres clases llamamos voces *agudas;* a la segunda *llanas* o *graves,* y a la tercera, *esdrújulas.* También las hay llamadas *sobreesdrújulas,* y son las que llevan el acento hasta tres y aun cuatro sílabas antes de la última; como *fériamela, dábasemelo.*
>
> b) Debe tenerse en cuenta que, a los efectos ortográficos, no hay diptongo sino cuando las vocales extremas *i, u,* se juntan entre sí o con cualquiera de las de articulación intermedia *e, a, o;* v. gr.: *viuda, ruido, jaula, Juana, cielo, fuego, odio.* Para mejor inteligencia de esta nomenclatura, añadiremos que la *i* es la vocal de articulación extrema anterior o palatal; la *u,* la extrema posterior o velar. Las demás, por el mismo orden con que han sido enumeradas, se producen en la zona articulatoria intermedia de la cavidad bucal.
>
> c) Téngase presente, además, que para que haya triptongo se han de unir dos vocales extremas a una intermedia, como en *buey, amortiguáis, despreciéis.*
>
> d) La fonología estudia las condiciones en que dos vocales intermedias pueden formar hiatos o diptongos consolidados, vacilantes u ocasionales en la pronunciación. Pero, como queda dicho, para las reglas del acento gráfico nunca forman diptongo: *Bilbao, poeta, decae.*
>
> Con estos antecedentes fonológicos es muy fácil la aplicación de las reglas que siguen para buen uso del acento ortográfico:
>
> 1ª. a) Las voces agudas de más de una sílaba terminadas en vocal, se acentúan: *bajá, café, alhelí, dominó, alafú, amará, tendré, partí, huyó, Alá, José, Ceutí, Mataró, Perú.*
>
> b) Si acaban en consonante, no se acentúan: *querub, vivac, merced, reloj, laurel, azahar, cenit, carcaj* o *carcax, verdegay, arroz, amad, temed, partid, cesar,*

44 REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Op. cit.*, pp. 20-26.

romper, venir, Horeb, Habacuc, Adenadeb, Rostof, Lubek, Estambul, Edom, Estañ, Polop, Candahar, Calicut, Guadiz, Godoy, Ormuz, Isern, Canals.

c) La *y* final, aunque suena como semivocal, se considera como consonante para los efectos de la acentuación.

d) Exceptúanse las que acaban en las consonantes *n* o *s* solas, en decir, no agrupadas con otra consonante: *alacrán, andén, espadín, cascarón, atún, amarán, temerán, partirán, también, ningún, según, Amán, Durán, Bailén, Albaicín, Cicerón, Sahagún, compás, revés, anís, semidiós, patatús, verás, prevés, compartís, además, atrás, Barrabás, Moisés, París, Ojós, Jesús;* pero *Isern, Canals.*

2ª. a) Las voces llanas terminadas en vocal, no se acentúan: *ala, bufete, casi, obscuro, maquina, teme, domino, regulo, España, Oñate, Amalfi, Jacobo, Aramburu.*

b) Si acaban en consonante, se acentúan: *abdállah* (la ortografía clásica de este nombre es *Abdala* o *Audala*), *cárcel, dátil, mármol, Setúbal; alcázar, carácter, mártir, crémor, alférez; Alcácer, Válor, César, Otívar, Isbor, Dúdar, Fernández, Enríquez, Ordóñez, Túnez.*

c) Exceptúanse las que acaban en consonante *n* o *s* no agrupadas con otra consonante: *margen, virgen, volumen, aman, bailan, duran, pensaron, dieron, cascaron; Tasman, Carmen, Yemen, Franklin, Bacon, Oyarzun; martes, jueves, sintaxis, crisis, dosis, virus, campanas, veras, diamantes, ojos, adoras, vences, huyes, amaras, temieras, partieres, amaremos; Lucas, Cervantes, Nicodemus;* pero *fórceps, bíceps.*

3ª. Todos los esdrújulos se acentúan: *máquina, apéndice, diócesis, pámpano, régulo, jícara, tórtola, música, fulmíneo, héroe, celebérrimo, eminentísimo; resérvalo, trabajábamos, quisiéramos, viéremos; Málaga, Cáceres, Ástigi, Peñíscola, Príamo, Sócrates, Dánae, Ondárroa. . .*

Se declara que la *h* muda colocada entre dos vocales no impide que éstas formen diptongo: *desahu-cio, sahu-merio.* En consecuencia, cuando alguna de dichas vocales, por virtud de la regla general, haya de ir acentuada, se pondrá el acento ortográfico como si no existiese la *h: vehído, búho, rehúso, prohíben, ahíto, ahúman.*

36. a) Cuando una vocal extrema tónica va delante o detrás de una vocal intermedia átona, no hay diptongo, sino hiato, y la vocal tónica llevará acento ortográfico. Ejemplos: en voces agudas: *país, raíz, ataúd, baúl, Baíls, Saúl.* En voces llanas: *poesía, desvarío, falúa, dúo, tenía, sería, día, mía, pía, acentúo, García, Darío, Benalúa, considerarías, desvaríos, insinúan, continúan, tenían, Isaías, Jeremías.*

b) Los vocablos agudos terminados en *—ay, —ey, —oy, —uy,* se escribirán sin tilde: *taray, virrey, convoy, maguey, Uruguay, Espeluy, Sanuy.*

c) Las palabras que terminan en una vocal extrema tónica seguida de un diptongo y *s* final, lo cual ocurre en ciertas personas verbales, llevarán acento ortográfico en dicha vocal extrema: *comprendíais, decíais.*

d) Siguen la regla general de no acentuarse los vocablos llanos que finalizan en diptongo o en dos vocales intermedias, vayan o no seguidas de *n* o *s* final: v. gr.: *patria, seria, tenia, delirio, sitio, agua, fatuo, averigua, acaricia, bacalao, deseo, canoa, correo, Bidasoa, Feijoo, provee, albricias, parias, fatuos, lidian, amortiguan, trataseis, leyereis, Clinias, Esquivias, Titaguas; deseos, canoas, corroen.*

37. a) Cuando una vocal intermedia tónica va delante o detrás de vocal extrema átona, forman siempre diptongo, y la acentuación gráfica de éste, cuando sea necesaria, irá sobre la vocal intermedia, o sobre la segunda si son dos extremas: *buscapié, acaricié, averiguó, parabién, veréis, después, Rupiá, Sebastián, Navascués, benjuí, Jaragüí, Guájar, Huércal, Liétor, piélago, murciélago, cuévano, Cáucaso.*

b) La combinación *ui* se considera, para la práctica de la escritura, como diptongo en todos los casos. Sólo llevará acento cuando lo pida el número 37; y el acento se marcará en la segunda vocal, es decir, en la *i: casuístico, benjuí;* pero *casuista,* voz llana, se escribirá sin tilde; *construí, atribuí.*

c) Los infinitivos en *—uir* se escribirán sin tilde: *construir, contribuir, derruir, huir.*

d) Las formas verbales *fue, fui, dio, vio,* se escribirán sin tilde, según la regla general de los monosílabos.

e) La partícula *aun* llevará tilde (*aún*) y se pronunciará como bisílaba cuando pueda sustituirse por *todavía* sin alterar el sentido de la frase: *aún estando enfermo; está enfermo aún.* En los demás casos, es decir, con el significado de *hasta, también, inclusive,* (o *siquiera,* con negación), se escribirá sin tilde: *aun los sordos han de oirle; no hizo nada por él ni aun lo intentó.*

f) El triptongo se acentúa en la vocal intermedia: *despreciáis, apreciéis, amortiguáis, averigüeis.*

38. a) Los monosílabos nunca necesitarían llevar el acento escrito, pues no pueden acentuarse sino en la única sílaba que tienen; no obstante se escribe el acento cuando existen dos monosílabos iguales en su forma, pero con distinta función gramatical, en una de las cuales lleva acento fonético y en otra átono; v. gr.: *el,* artículo, y *él,* pronombre; *mi, tu,* pronombres posesivos, y *mí, tú,* pronombres personales; *mas,* conjunción adversativa, y *más,* adverbio de comparación; *si* conjunción condicional, y *sí,* pronombre y adverbio de afirmación; *de,*

preposición, y *dé*, tiempo del verbo *dar; se* pronombre átono, y *sé*, persona de los verbos *ser* y *saber*. Ejemplos: *EL bullicio para él; MI casa para mí; TU no haces bien en no cejar en tu porfía; toma un duro, MAS no pidas más; cada uno para sí; SI me lo preguntan, diré que sí; dé vida el Cielo al padre DE mi amigo; sé mi guía, porque no sé lo que SE debe hacer.*

b) La preposición *a* y las conjunciones *e, o, u*, no llevando acento fonético, tampoco deben llevarlo escrito. No obstante, lo llevará escrito la conjunción *o* cuando, por hallarse inmediata a cifras, pudiera confundirse con el cero; así, 3 *ó* 4 nunca podrá *tomarse por* 304.

c) La palabra *solo*, en función adverbial, podrá llevar acento ortográfico si con ello se ha de evitar una anfibología: *le encontrarás solo en casa* (en soledad, sin compañía); *le encontrarás sólo en casa* (solamente únicamente).

d) Los pronombres *éste, ése, aquél*, con sus femeninos y plurales, llevarán normalmente tilde, pero será lícito prescindir de ella cuando no exista riesgo de anfibología. Existiría este riesgo en la oración siguiente: *Los niños eligieron a su gusto, éstos pasteles, aquéllos bombones.* Con tilde, *éstos y aquéllos* representan niños; sin tilde, *estos* y *aquellos* son determinativos de *pasteles* y *bombones*, respectivamente.

e) Los relativos *que, cual, quien, cuyo*, y los adverbios *cuando, cuan, cuanto, como* y *donde* llevarán tilde en las oraciones interrogativas y exclamativas, v. gr.: *¿qué quieres?; ¿quiénes son estos señores?; Pregúntale cuánto vale; Dime cuándo volverás; ¡Qué bien lo mereces!; ¡Cuán apacibles se deslizan las horas!; ¡Cuánto le ama!; ¡Cómo se alegraron todos!; ¿Dónde vive usted?*

— He reñido a un hostelero.
— ¿Por qué?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?
— *Porque donde cuando como*
sirven mal, me desespero.

(TOMAS DE IRIARTE)

39. Los tiempos de verbo que llevan acento ortográfico, lo conservan aun cuando acrecienten su terminación tomando un enclítico; v. gr.: *pidióme, conmovíla, rogóles, convenciólos, andaráse.* También se acentúan cuando del conjunto resultan vocablos esdrújulos y sobresdrújulos: *ríase, búscalo, diciéndome, antojósele, habiéndosenos, mírala.*

40. a) Cuando un vocablo simple entre a formar parte de un compuesto como primer elemento del mismo, se escribirá sin el acento ortográfico que como simple le habría correspondido: *decimoséptimo, asimismo, rioplatense, piamadre.*

b) Se exceptúan de esta regla los adverbios en *—mente*, porque en ellos se dan en realidad dos acentos fonéticos: uno en el adjetivo y otro en el nombre *mente*. La pronunciación de estos adverbios con un solo acento, es decir, como

voces llanas, ha de tenerse por incorrecta. Se pronunciará pues, y se escribirá el adverbio marcando en el adjetivo el acento que debiera llevar como simple: *ágilmente, cortésmente, lícitamente.*

c) Los compuestos de verbo con enclítico más complemento (tipo *sabelotodo*) se escribirán sin el acento que solía ponerse en el verbo: *curalodotodo, metomentodo.*

d) En los compuestos de dos o más adjetivos unidos con guión, cada elemento conservará su acentuación fonética y la ortográfica, si le correspondiere: *hispano-belga, anglo-soviético, cántabro-astur, histórico-crítico-bibliográfico.* Sobre el uso del guión en los compuestos, véase (atrás) el número 53, 7o. y 8o.

41. a) Los términos latinos usados en nuestra lengua, se acentuarán, con sujeción a las leyes fonéticas para las voces castellanas: *tránseat, ítem, accésit, memorándum, exequátur.*

b) Los nombres propios extranjeros se escribirán, en general, sin ponerles ningún acento que no tengan en el idioma a que pertenecen; pero podrán acentuarse a la española cuando lo permitan su pronunciación y grafía originales: *Schlegel* o *Schlégel, Wagner* o *Wágner, Schubert* o *Schúbert; Amiens* o *Amiéns, Lyon* o *Lyón, Windsor* o *Windsor.* Si se trata de nombres geográficos ya incorporados a su fonética, tales nombres no se han de considerar extranjeros y habrán de acentuarse gráficamente de conformidad con las leyes generales: *París, Berlín, Turín, Nápoles, Támesis*". . .

2.3.3 Educación de la ortografía

La ortografía no es cosa que nazca por generación espontánea. Es necesario educarla para que los alumnos escriban correctamente los fonemas, para que coloquen debidamente los signos de puntuación, para evitar, en fin, lo que el Dr. Luis Flórez llama la "cacografía", "la no ortografía de ninguna clase".

La clase de español no es necesariamente clase de ortografía. Algunos han sugerido incluso "hacer de la ortografía una materia independiente"[45]. Debemos comprender, no obstante, que al ser la ortografía parte integrante de la lengua, defender ésta significa también defender su grafía correcta.

Estamos de acuerdo con quienes afirman que la cuestión de la ortografía no es cosa que deba competir únicamente a los profesores de la lengua mater-

na, y que todos, cualquiera sea la asignatura que impartan, deben mostrar preocupación y vigilancia por el idioma. Recordemos que la lengua, como instrumento de transmisión y de adquisición de todos los conocimientos, "impregna" y "envuelve" todas las asignaturas.

Al respecto citamos las siguientes palabras del Dr. Flórez: "El buen uso de la lengua española en Colombia incumbe a los maestros y profesores de todas las materias y no sólo a los de idioma"[45].

Muchos profesores son conscientes de esta responsabilidad educativa. Desafortunadamente no son todos. Pero lo más grave es que muchos profesores de español no le dan mayor importancia a la ortografía de la lengua, y, al no dársela, no inducen por este camino a sus alumnos.

La ortografía necesita aprendizaje y cultivo; no es un fin en sí misma, pero su deficiencia afecta a la lengua y a sus usuarios.

Corresponde al profesor encauzar la adquisición de la buena ortografía, ya mediante lecciones de ortografía, ya mediante la incitación a la lectura y el uso del diccionario, ya organizando concursos ortográficos.

2.3.3.1 Lecciones de ortografía

La ortografía puede enseñarse sistemática u ocasionalmente. La enseñanza sistemática corresponde a la llamada "ortográfía gramatical", o preceptiva. La ocasional corresponde a la "ortografía usual". La enseñanza gramatical de la ortografía se inserta de modo natural en las clases de español. La enseñanza ocasional puede presentarse tanto en ellas como en las demás clases.

En las clases de español varios caminos son posibles para el trabajo ortográfico, por ejemplo: el dictado, la copia, la explicación de normas ortográficas, los ejercicios de completar palabras o de colocar signos de puntuación, etc.

El dictado

El dictado tradicional o transcripción gráfica de un texto presentado oralmente por el profesor a los alumnos, se basa en el recuerdo auditivo, visual y motriz de las palabras. Es uno de los ejercicios clásicos en nuestras clases de español, muy criticado y puesto en tela de juicio hoy.

45 FLOREZ, Luis, *Apuntes de español*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1977, p. 208.

Quienes critican el dictado como práctica "ortográfica" dicen que "constituye una pérdida de tiempo y de energías", que "lleva a cometer faltas que dejan huellas visuales y motrices erróneas", que "es un ejercicio pasado de moda", etc. Jean Repusseau, uno de sus más severos críticos llama al dictado "el universo mórbido de la falta", y dice que es un "prejuicio tenaz" el creer que por la práctica repetida de los dictados se adquiere la ortografía.

Nosotros pensamos que el dictado es ciertamente un ejercicio útil, aunque no único, que sirve a los alumnos para adquirir y mejorar su ortografía, y al profesor para conocer el nivel ortográfico de sus alumnos.

Estamos de acuerdo con J. Iglesias M., en reconocer que el dictado es un "instrumento excelente, que cubre pedagógicamente la larga etapa que media entre el comienzo de la escritura y la madurez de la composición". Estamos de acuerdo con quienes afirman que no se debe abusar del dictado, que éste debe ser preparado de antemano, que debe ser sencillo, corto, claro e interesante y con dificultades proporcionadas al nivel de los alumnos.

La copia

La copia o transcripción gráfica de palabras, frases o párrafos, es otro ejercicio útil, y medio excelente para el enriquecimiento de la ortografía, aunque tampoco debe abusarse de ella. Su uso debe ser restringido, y su extensión razonable.

Dictado y copia combinados

Existen dos modalidades de ejercicios ortográficos que resultan de la combinación de los anteriores: el *dictado-copia* y la *copia-dictado*.

El ejercicio del dictado-copia consiste en hacer transcribir, sobre cuadernos u hojas sueltas, palabras, frases o párrafos escritos en el tablero, permitiendo que se deslicen errores en la transcripción para corregirlos luego en confrontación con el modelo escrito.

El ejercicio de copia-dictado consiste en hacer copiar lo escrito en el tablero, después de haberlo borrado. El profesor escribe, pronuncia y explica

las palabras de significado desconocido por los alumnos, pidiéndoles que se fijen cuidadosamente en su forma. Luego, borra lo escrito, y, en la misma clase o en clase posterior procede a dictar lo mismo.

Es malo el procedimiento de escribir palabras con errores ortográficos para que los alumnos los corrijan, porque esto es una táctica negativa que puede resultar contraproducente, ya que alumnos mal avisados pueden asimilar los errores, o echar a perder una buena ortografía anterior.

Explicación de normas ortográficas

La enseñanza de la ortografía no presenta, por lo general, mayor atractivo para los alumnos. El aprendizaje de "reglas" ortográficas es para muchos una pesada "carga". Sin embargo, la función de la escuela, y por consiguiente del profesor de lengua española, es defender la pureza del idioma. Y, la ortografía es, al servicio de la lengua, un "arma defensiva" que es preciso saber manejar y enseñar a manejar.

"Pocas enseñanzas exigen más perseverancia, atención y amoroso cuidado que la de la ortografía", escribe F. Pellicer [46].

El mismo autor señala que "de forma tradicional recae sobre la enseñanza primaria toda la responsabilidad de la enseñanza ortográfica", lo cual, añade "en gran parte es injusto, pues la dificultad de conseguir una ortografía perfecta es muy grande" [47].

Es necesario que la educación media tome el relevo y dé al aprendizaje de la ortografía, podríamos decir "mecánico" —en la primera enseñanza—, un enfoque intencional y reflexivo.

Nuestros programas de español incluyen diversos tópicos ortográficos, a través de los distintos grados del currículum académico.

Corresponde al profesor al reprogramar las actividades escolares, y, durante el desarrollo de las clases, buscar las oportunidades para explicar, de manera sistemática u ocasional, las diversas normas ortográficas.

46 PELLICER R., F., *Op. cit.*, p. 268.

47 *Ibid*, p. 272.

Para ello debe guiarse con las pautas que sus mismos alumnos le den (cuando escriben en el tablero —hay que hacerlos escribir—, en sus cuadernos, etc.), y detectar las dificultades que presenten, las cuales son muchas; por ejemplo:

- confusión entre *b* y *v*,
- confusión entre *ll* y *y*,
- uso de la *h*,
- confusión entre *s*, *c* y *z*,
- confusión fonética entre *g* y *j*, etc., etc.

Lo mismo podemos decir en cuanto al empleo de:

- la tilde o acento ortográfico,
- los signos de puntuación,
- las letras mayúsculas.

Notamos al respecto mucha anarquía ortográfica debido por lo general a falta de formación ortográfica.

El aprendizaje de la ortografía no es cuestión de una sola enseñanza. Es decir que, la explicación de normas ortográficas no debe darse de manera "aislada" sino a través de todos los estudios cuando se vea la necesidad, porque, como muy bien lo dice F. Pellicer: "las dudas ortográficas nos acompañan durante toda la vida a los estudiosos de la lengua".

En el aprendizaje de la ortografía es conveniente individualizar al máximo la enseñanza, dirigir las actividades "a la medida", seguir al alumno en su desarrollo mental, según su grado.

La explicación de normas ortográficas "aislada" resulta abstracta, si no responde a necesidades y si no se hacen ejercicios de aplicación, con ocasión de su formulación.

Inducción y deducción en la enseñanza de la ortografía

Cuando presentamos varias palabras con afinidad ortográfica, por ejemplo:

hombre, sombra, temblor, trampa, empleo, simpatía, cumbre, tiempo, etc., podemos hacer observar las letras *b* y *p* y su relación con la letra *m*; estamos buscando un principio general (norma) y la enunciamos: "antes de *p* y de *b* se escribe *m* en vez de *n*"; estamos utilizando el método *inductivo* (que va de lo singular a lo general, del caso a la norma). Si por el contrario, queremos emplear el método *deductivo*, enunciamos primero la norma, por ejemplo: "todos los adjetivos agudos terminados en AZ se escriben con Z" excepto "demás" (norma) el alumno deberá dar (deducir palabras tales como: "capaz", "audaz", "veraz", "perspicaz", "locuaz", "procaz", "sagaz", "voraz", "tenaz", "rapaz", "vivaz", etc.).

De los mismos adjetivos podemos partir para inducir o deducir la norma siguiente: "los sustantivos relacionados con adjetivos cuya terminación toma Z, se escriben siempre con C. Ejemplos: "capacidad", "audacia", "veracidad", "perspicacia", "locuacidad", "procacidad", "sagacidad", "voracidad", "tenacidad", "rapacidad", "vivacidad".

Ejercicios

— Para la correcta escritura de las letras:

Podemos escribir en el tablero palabras incompletas (dejando espacios) para que el alumno coloque la letra correspondiente, así:

LOCU ION TRADI ION INVEN ION	PROPOSI ON SITUA ION EMO ION	CONCEP ION INSCRIP ION CAN ION	(aquí deberá colocarse una C)
DECI ION ILU ION PERVER ION	INVER ION PROCE ION COMPA ION	TEN ION INVA ION ADHE ION	(aquí deberá colocarse una S)[48]

En lugar de escribir en el tablero puede llevarse una cartelera y las letras sueltas para colocar en su debido lugar, o también hacerlas escribir sobre la

48 Si usted ha estudiado etimologías, podrá observar que las palabras que en latín se escriben con "t" ("locutio", "traditio", "oratio", "gratia", "conmotio", etc.), convierten la *t* en *c*, al pasar al *español* y que, aquellas que en latín se escriben con *s* ("decisio", "illusio", "processio", etc.) la conservan en español.

cartelera. La utilización de color diferente (para las letras) puede ayudar a la mejor captación del fenómeno ortográfico.

— Para la correcta utilización de los signos de puntuación, etc.:

Podemos escribir en el tablero, en una cartelera, o en fichas individuales, algún texto sin ningún signo de puntuación para que el alumno lo complete, por ejemplo:

Sumerce firme la notificacion para que mi padrino vea que cumpli
Firme como ntendente
iene usted una pluma
No pero adelante la conseguimos Es que de lo contrario el lcalde me archiva
omo asi respondile sin detenerme

de la Voragine
de J E Rivera

El trabajo deberá quedar así:

"— Sumercé, firme la notificación para que mi padrino vea que cumplí. Firme como Intendente.

— ¿Tiene usted una pluma?

— No, pero adelante la conseguimos. Es que, de lo contrario, el Alcalde me archiva.

— ¿Cómo así? respondile sin detenerme".

(De "La Vorágine"
de J. E. Rivera)

Nos alargaríamos mucho al continuar con más ejemplos. Hemos dicho, además, que éste no es un texto de español. Sugerimos, por tanto, al profesor tener a mano alguna obra de ortografía de consulta, por ejemplo: *La ortografía de hoy* de Darío Mazo Gómez, o la obra de Oscar Carlos Combetta, *Ortografía* —Aprendizaje de la ortografía por medios audiovisuales—, etc. (aquí mencionadas, ver la bibliografía).

2.3.3.2 Incitación a la lectura y al uso del diccionario

La lectura

Es un hecho que, quienes menos leen o leen de cualquier manera, tienen ciertamente dificultades con la ortografía. La lectura desempeña un papel muy importante en la formación de la ortografía, cuando se hace juiciosamente, con atención y reflexión.

La Real Academia Española, dice que "la ortografía castellana se funda en tres principios: la pronunciación, la etimología y el uso de los que mejor han escrito" (*Gramática de la lengua española*).

Gracias precisamente a la lectura se puede reconocer ese "uso", que no puede menos de inspirar y enriquecer la correcta grafía.

En la próxima unidad nos ocuparemos de la lectura; pero ya desde ahora podemos recalcar la interrelación que hay entre estos dos aspectos, lector y escrito, e insistir, una vez más, en la necesidad, para la enseñanza-aprendizaje de la lengua, de su constante integración.

El uso del diccionario

La consulta del diccionario, para salir de dudas ortográficas y enriquecer la "morfología" de las palabras, no es precisamente una de las prácticas habituales de nuestros estudiantes. Si alguna vez miran ese valioso auxiliar, lo hacen, casi exclusivamente, para comprender el significado de tal o cual vocablo que no es de uso común.

El profesor debe ser un buen "propagandista" del diccionario, y hacer saber a sus alumnos que éste es un buen amigo y "libro de cabecera", al cual se debe acudir tantas veces cuantas se presente una duda ortográfica. Como ésta se presenta con mucha frecuencia es preciso tenerlo siempre a mano.

Es conveniente que no falte un diccionario en cada aula. A nivel medio algunos diccionarios son demasiado pobres; por ello sería bueno tener diccionarios con etimologías, a fin de explotar su material dando un carácter más científico a las palabras.

Un buen diccionario es por ejemplo el *Larousse;* también lo es el diccionario *Anaya*[49].

Pasos aconsejables en la enseñanza de la ortografía

Darío Mazo G., sugiere los siguientes pasos para la "enseñanza de palabras nuevas con dificultades ortográficas":

"a. Pronunciación clara de las palabras, de cada una de sus sílabas y de cada uno de sus fonemas.

b. Conocer el significado exacto de la palabra, sin la menor vaguedad.

c. Visualizar la palabra. Escribirla correctamente en el tablero. Pronunciarla de nuevo y hacerla pronunciar al alumno.

d. Ejercitar al alumno en la memorización de la palabra:

1) Cerrar los ojos y recordarla.
2) Escribirla en el aire.
3) Escribirla en el papel o sobre el pupitre con los ojos cerrados.
4) Confrontarla con la que está escrita en el tablero.
5) Corregir si hay errores.
6) Escribirla en un cartel, dejarla varios días, quitarla y varios días después volver a escribirla. La frecuencia depende de la dificultad ortográfica.

e. Practicar de memoria la escritura de la palabra.

f. Elaborar una serie de palabras de difícil ortografía y periódicamente mostrarla.

g. Enseñar a manejar adecuadamente el diccionario"[50].

2.3.3.3 Concursos de ortografía

Constituyen un estímulo y una buena ocasión para detectar dificultades ortográficas, y para corregirlas, los llamados "concursos". En algunos establecimientos son práctica corriente.

---

49 Nos referimos a diccionarios manuales, no propiamente a enciclopedias en varios volúmenes.

50 Cf. *La ortografía de hoy*, Medellín, Ed. Bedout, 1977, p. 26.

Muchos de los alumnos a quienes hemos encuestado, conscientes de los problemas que advierten en su escritura con respecto a la ortografía "piden" que se organice ese tipo de actividades en su clase.

Es evidente que no faltan los "reacios"; pero es cierto que, estos ejercicios no perjudican a nadie, y, para todos son útiles y provechosos, incluyendo al profesor[51].

Naturalmente, los concursos de ortografía deben ser *preparados* con la debida antelación, realizados con alguna periodicidad (cada mes, por ejemplo), y en un ambiente agradable y libre de tensiones.

Los concursos de ortografía pueden hacerse en diversas modalidades: concurso individual o colectivo (por pequeños grupos; de dos, tres o cuatro alumnos).

Dichos concursos pueden ser objeto de alguna *mención* o premio especial.

Lo que más interesa es que los alumnos sientan espíritu de competencia intelectual (con todos los participantes y consigo mismos), de tal manera que sirvan de acicate para el desarrollo y perfeccionamiento de la escritura correcta.

2.3.3.4 Corrección de los ejercicios de ortografía

La corrección ortográfica es una actividad complementaria de los ejercicios mencionados. Puede hacerla el profesor solo; pero esto, además de ser tarea fatigosa, no es lo más provechoso.

Existe la llamada "corrección mutua", modalidad que permite, por una parte, liberar un poco al profesor, y, por otra, hacer participar a los alumnos en el trabajo. Uno de los alumnos puede, bajo la vigilancia del profesor, escribir en el tablero las palabras que ofrecen más dificultad, y los demás irán señalando, sobre las copias, los errores.

51 "La ortografía es, de hecho, el verdadero test de la evolución del lenguaje y de la adquisición del lenguaje escrito". Cf. DIATKINE, *Revue de neuropsychiatrie infantile*, 1967, No. 34.

El profesor puede, en el caso de un dictado, por ejemplo, colocar una cartelera previamente realizada con el contenido de éste, una vez terminado por los alumnos el ejercicio, y distribuido las copias de tal manera que a un alumno corresponda un trabajo distinto al suyo, para que procedan a una hetero-corrección, en confrontación con el modelo propuesto. Si no se dispone de cartelera, puede escribirse el modelo sobre un papelógrafo o sobre el tablero.

Pero la corrección ortográfica no debe limitarse a ser ejercicio complementario de actividades ortográficas propiamente dichas. Es necesaria una constante vigilancia en todos los trabajos escritos: redacciones, tomas de notas, etc., y hacer notar las fallas *siempre* que se adviertan, pues el error debe ser corregido en el momento justo y oportuno. La observación permanente, por parte del profesor, induce al alumno a una mayor atención y cuidado por su parte.

Lo que debe corregirse

1. Letras equivocadas.
2. Acentuación (falta de acentos o acentuación indebida).
3. Signos de puntuación (mal uso u omisión).
4. Uso incorrecto de las mayúsculas.
5. Mala separación o unión de las palabras.
6. Palabras ilegibles.
7. Omisión de letras, de sílabas, o palabras.
8. Palabras cambiadas.
9. Mal uso de abreviaturas.
10. Desorden y falta de limpieza (borrones).

2.4 Formación del estilo

También es de gran importancia, en la expresión escrita, la formación del estilo. Se dice que, generalmente, hasta los 15 ó 16 años, el estilo del adolescente carece de originalidad. Pero a partir de esta edad busca un lenguaje que pueda formular lógicamente su pensamiento. "Tener estilo, dice Blondel, es no escribir más que lo que uno ha pensado para sí, y tal como en sí lo ha sentido". La labor del alumno, a medida que avanza en el estudio de la lengua, es perfeccionarse y "producir", manifestar su propia personalidad, ordenar sus pensamientos, expresarlos con "sello" individual.

"El estilo es el hombre" decía G. Buffon[52]. La meta del adolescente es hacerse hombre. Por consiguiente debe adquirir su estilo. Para hacerse hombre, para incrustarse en la sociedad de hombres es preciso conocer al hombre. Al hombre lo conocemos gracias a su expresión.

Aquí entendemos la conexión que hay entre la escritura y la lectura. Es importante que el alumno lea lo que los otros dicen, lo que los otros piensan. Del ejercicio de la lectura literaria, junto con la crítica literaria, dependerá mucho la propia originalidad en la expresión.

No se trata de copiar o imitar *servilmente* otros autores. Aquí no habría originalidad. Pero, el conocimiento de otras concepciones y modos de expresarlas, servirá de estímulo para las propias concepciones y las propias expresiones.

El profesor debe entonces consultar diversas fuentes, diversas corrientes, diversos modos de pensar y de expresarse, en síntesis, diversas formas de literatura. Y esto, debidamente seleccionado, es lo que puede proponer a sus alumnos, como ejemplo, para la propia formación de su estilo. Pero, no puede imponer nada, porque esto sería matar la originalidad que es la esencia del estilo[53].

El tiempo más apropiado para iniciar el trabajo de formación del estilo es el tercer curso de bachillerato, según C. Forero Ruiz, puesto que "en este curso se supone ya un conocimiento suficiente de analogía y sintaxis castellanas y por tanto la capacidad para escribir y hablar con relativa corrección"... "En este campo, agrega el mismo autor, no se llegará a la anhelada perfección en un año ni en los siguientes de bachillerato; mas ciertamente se avanzará muchísimo, y, desde luego, se asegurarán las bases para conquistar un día no lejano el ápice del estilo"[54].

---

52 BUFFON, Georges Louis Leclerc De, naturalista y escritor francés (en su discurso de recepción en la Academia).

53 "El estilo es la conjunción del lenguaje y el espíritu, la comunión recíproca de la forma y el alma". (H. Lemaître).

54 FORERO RUIZ, C., *Op. cit.*, "Introducción", p. 9.

2.5. Autoevaluación

1. Cuestiones discriminatorias. (Valor de cada una 0.1 sobre 5).

Encierre con un círculo las letras V o F para indicar la verdad o la falsedad de las proposiciones siguientes:

a. Según Galí Herrera, "redacción" y "composición" son términos sinónimos. V F
b. Puede escribirse "harmonía" o "armonía" V F
c. Ortografía y ortofonía significan lo mismo. V F
d. La palabra "loza" significa "piedra" V F
e. "Hispanoamericano" (sin guión) significa: de España y de América. V F
f. Según la Academia de la Lengua, puede escribirse "ti-empo". V F
g. Es correcto escribir "oquedad" (sin la h). V F
h. Los signos de interrogación y admiración no son iguales en todas las lenguas romances. V F
i. La erre (rr), según la Academia, está bien utilizada en la forma "car-re-ta". V F
j. Acento diacrítico es lo mismo que ortográfico V F

2. Cuestiones de apareamiento. (Valor de cada una 0.1 sobre 5).

Coloque frente a cada palabra, dentro del paréntesis, el significado correspondiente (mire los significados propuestos, en un orden cualquiera, enumerados de 1 a 13).

a. Asenso	( )	1. Subida
b. Sima	( )	2. Residuo
c. Acerbo	( )	3. Cruel
d. Valido	( )	4. Destruido
e. Losa	( )	5. Consentimiento
f. Vate	( )	6. Estimado
g. Errar	( )	7. Abismo

h. Cima (Cumbre)
i. Deshecho (destruido)
j. Ascenso (Subida)

8. Poeta
9. Palo para juego
10. Equivocarse
11. Cumbre
12. Tesoro
13. Piedra

3. Cuestiones de complementación. (Valor de cada una 0.1 sobre 5).

Coloque en los espacios la o las palabras que falten en cada frase:

a. El término "crema" (signo) es sinónimo de diéresis.
b. La Caligrafía es el arte de expresar con belleza los signos gráficos.
c. La palabra "maquina" (sin tilde) es Una forma verbal.
d. La expresión "hispano-americano" significa: de España y América.
e. Un escrito sobre la propia vida se denomina Biografía.
f. Según C. Forero Ruiz, el curso más apropiado para indicar la formación del estilo es el 3RO DE BACHILLERATO.
g. Cuando vamos de una norma a su aplicación, en casos particulares, estamos utilizando el método DEDUCTIVO.
h. El Dr. L. Flórez prefiere el término exclamación al de admiración.
i. El espacio que se debe dejar al iniciar la escritura de cada párrafo, se denomina Sangría.
j. Cuando, mediante palabras-ejemplos, descubrimos una regla ortográfica, estamos utilizando el método Inductivo.

4. Cuestiones de afirmación y razón. (Valor de cada una 0.2 sobre 5).

En las siguientes cuestiones se dan cinco posibilidades de respuestas, de las cuales sólo una es la correcta.

1) La afirmación y la razón son verdaderas, y la razón es una explicación correcta de la afirmación.

2) La afirmación y la razón son verdaderas, pero la razón no explica adecuadamente la afirmación.

3) La afirmación es verdadera, pero la razón es falsa.

4) La afirmación es falsa y la razón verdadera.

5) Ambas (afirmación y razón) son falsas.

Usted deberá colocar, dentro de los paréntesis correspondientes, uno de los números (de 1 a 5), para indicar la respuesta correcta.

Afirmación		Razón
a. La lengua oral nutre la escrita, V	(2)	porque la escritura es un medio de comunicación. V
b. La escritura favorece la maduración del pensamiento, V	(1)	ya que cualquier ejercicio de expresión escrita supone una reflexión. V
c. La ortografía es tan sólo automatización del acto de escribir, F	(5)	por cuanto la ortografía se adquiere de manera espontánea. F
d. Formar el estilo es incitar a la copia de buenos escritores, F	(4)	porque los buenos escritores son un ejemplo del correcto uso de la lengua. V
e. Muchos alumnos presentan deficiencias en la escritura, V	(2)	puesto que la duda ortográfica puede acompañarnos durante toda la vida. V
f. El profesor no puede influir en la formación del estilo de sus alumnos, F	(4)	porque "estilo" es sinónimo de originalidad y "sello" individual. V
g. Los signos de puntuación vivifican y dan sentido y claridad al lenguaje escrito, V	(1)	ya que sin dichos signos podría resultar dudoso y obscuro el significado de las oraciones. V

h. Los dictados no ayudan a mejorar la ortografía, F (4) porque la ortografía es parte integrante de la lengua. V

i. Hay que dar más importancia a la caligrafía, F (5) porque la ortografía no necesita aprendizaje. F

j. No hay para que dar tanta importancia a la explicación de normas ortográficas, F (5) puesto que se aprende a puntuar bien, de una vez y para siempre. F

Soluciones

1.
a. V (F)
b. (V) F
c. V (F)
d. V (F)
e. V (F)
f. V (F)
g. (V) F
h. (V) F
i. V (F)
j. (V) F

2.
a. consentimiento
b. abismo
c. cruel
d. estimado
e. piedra
f. poeta
g. equivocarse
h. cumbre
i. destruido
j. subida

3.
a. diéresis
b. caligrafía
c. una forma verbal
d. de España y de América
e. autobiografía
f. 3o. de bachillerato
g. deductivo
h. exclamación
i. sangría
j. inductivo

4.
a. 2
b. 1
c. 5
d. 4
e. 2
f. 4
g. 1
h. 4
i. 5
j. 5

UNIDAD TERCERA

Objetivos específicos

Al término del estudio de esta unidad, usted estará en capacidad de:

1. Reconocer la importancia de la lectura como instrumento de formación y de cultura.
2. Analizar el mecanismo lector y distinguir los conceptos de "formas" y "clases" de lectura.
3. Explicar las diferencias y relaciones de las distintas clases de lectura: de estudio, de información y de recreación.
4. Definir algunos defectos de la lectura mental tales como: la vocalización, la subvocalización, los movimientos de cabeza, etc.
5. Definir los términos de "fijación" y "regresión" lectoras.
6. Enumerar las ventajas de la lectura mental sobre la oral.
7. Explicar las siglas = IPLRR y OPLER.
8. Relacionar la lectura con la escritura y con la formación del estilo.

3. Metodología para la enseñanza de la lengua lectora

Otro aspecto muy importante del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua, es el aspecto lector: la *lectura.*

> "La metodología de la lectura constituye uno de los capítulos más interesantes de la didáctica, por cuanto del buen aprendizaje y dominio de esta materia instrumental depende gran parte del éxito en las demás disciplinas escolares", escribe el pedagogo español Alberto del Pozo Pardo [1].

Por su parte, el colombiano Luis Enrique Pachón dice:

"Saber leer es la clave para el éxito académico en cualquier nivel"[2].

Lectura y *escritura* son enfoques complementarios y necesarios de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, los cuales, a decir de Lombardo Radice *nunca deben separarse*[3].

Se habla de una "simultaneidad" del proceso "leo-escribo", con lo que no parece estar de acuerdo el español Ambrosio J. Pulpillo Ruiz, quien afirma que: *antes es leer y después escribir*[4].

---

1 DEL POZO P. A., "Enseñanza de la lectura", en *Diccionario de pedagogía Labor,* Ed. Labor, S. A., Madrid, 1970.

2 PACHON, L. E., *Cómo leer un libro*, Editorial Andes, 1975, p. 26.

3 "Será perfecto un método de la enseñanza de la lectura y de la escritura cuando ponga al alumno en condiciones de descubrir por sí la lectura y la escritura no separando nunca los dos ejercicios". RADICE, Lombardo, *Lecciones de didáctica*, Ed. Labor, S. A., Barcelona, 1950.

4 PULPILLO R., A. J., "Enseñanza de la lectura" en *Didáctica de la lengua en la E.G.B.*, Ed. Magisterio Español, Madrid, 1971, p. 137.

No obstante, pensamos nosotros, dichas opiniones tratan primordialmente del aprendizaje elemental (en la escuela primaria), en el cual los automatismos (lector y escritor) carecen aún del conveniente paralelismo y de la debida integración.

Aquí tratamos, especialmente, de la actividad lectora a nivel medio, en el cual debemos suponer que el alumno "sabe leer y escribir", pero debe aún aprender a LEER y ESCRIBIR. Destacamos (con mayúsculas) estas palabras porque nos parece que es *función imperativa* de la labor docente, a nivel medio o secundario, elevar, gradual y sustancialmente, dichas actividades.

La educación elemental, volvemos a decirlo, ha cumplido una misión, ha llenado una etapa, necesaria pero no suficiente, de iniciación en el manejo de la lengua lectora.

También aquí, la educación media debe "tomar el relevo", continuar en la misma dirección, pero, con enfoques más amplios de funcionalidad y de perfeccionamiento.

Es un hecho, observado a diario en nuestros establecimientos de enseñanza media o secundaria, que la lectura tampoco es la principal ocupación (menos aún preocupación) de nuestros estudiantes. El *gusto lector* está necesitado de motivación y de orientación.

Medios modernos, diferentes al lenguaje escrito (radio, cine, televisión), han desplazado mucho la actividad lectora. Quizá los periódicos y las revistas escapen en parte a la *deserción lectora*, pero. . . el libro. . . del cual un poeta dice que "es un amigo que jamás engaña", el libro. . . (especialmente el de "valor literario"), ha sido, desafortunadamente, bastante relegado.

La lengua se cultiva y se afirma por medio de su literatura. El individuo y el pueblo cultos se reconocen por su afición a la lectura de la producción literaria. Por eso es importante la formación lectora no ya como ejercicio mecánico, sino como actividad intelectual.

La actividad idiomática escolar constituye una oportunidad, no despreciable, para el cultivo, el desarrollo y la maduración del proceso lector, ejercicio de gimnasia mental como nos lo sugiere la siguiente máxima de Sir Richard Steele:

"La lectura es a la inteligencia lo que el ejercicio es al cuerpo"[5].

3.1 El acto de leer

La lectura como acción es una gimnasia en la que se conjugan la percepción visual (gimnasia fisiológica) y la percepción mental (gimnasia mental).

"Leer es un proceso que comprende dos áreas: una visual y otra mental", es la definición propuesta por Luis E. Pachón[6].

Es tarea fundamental del profesor de lengua española, a nivel medio, saber orientar estos dos aspectos o "áreas", haciendo particular hincapié en lo segundo, pues como bien ha escrito Ambrosio J. Pulpillo:

> "La lectura es, como actividad comprensiva y reflexiva sobre el lenguaje escrito, más que la mera traducción a fonemas articulados de ciertos signos gráficos representativos de palabras y frases, uno de los mayores incentivos que encuentra el pensamiento humano para su enriquecimiento cultural y la recreación imaginativa o fantástica"[7].

Es muy importante el saber leer captando el significado de lo que se lee, ejercitando a la vez el juicio y la memoria, escribe Juan Mantovani, quien cita las siguientes palabras de Valéry-Larbaud:

> "*No debe engañarnos el que casi todo mundo sabe leer y lea más o menos; la gran mayoría de los que saben leer lo saben como montar en bicicleta, servirse del teléfono o conducir un automóvil, y sólo hay una minoría que son lectores, como otros, en minoría también, son jugadores o avaros*"[8].

La enseñanza-aprendizaje de la lectura, a nivel medio, debe tender al perfeccionamiento del mecanismo lector teniendo en cuenta el comportamiento ocular y la elaboración mental de lo leído.

5 STEELE R., (poeta, novelista y ensayista inglés) en "The Tatler" (El Parlachín) periódico fundado en 1709, que aparecía tres veces por semana-- No. 147.

6 PACHON, L. E., *Op. cit.*, p. 18.

7 PULPILLO, A. J., *Op. cit.*, p. 107.

8 MANTOVANI, Juan, "Implicaciones filosóficas de la educación", en *Fundamentos de la educación*, Eudeba-Unesco, Buenos Aires, 1966, p. 121.

3.1.1 El comportamiento de los ojos durante la lectura

William S. Gray, en su obra *La enseñanza de la lectura y de la escritura*, publicada por la UNESCO, en 1956, destaca "ciertos hechos relativos al comportamiento de los ojos durante la lectura", así:

1. La mirada recorre cada línea, de izquierda a derecha, por una serie de movimientos breves y vivos separados por pausas, y vuelve luego rápidamente, a través de la página, desde el final de la línea hasta el principio de la siguiente. Se ha probado. . . que la mirada no sigue la línea con un movimiento continuo, como se creía antiguamente.

2. Por regla general, la mirada se detiene, de cuatro a diez veces, para una línea de longitud ordinaria. La primera. . . no lejos del comienzo de la línea. . . la última a una distancia un poco mayor del final.

3. En el curso de la lectura de un pasaje determinado, el número de fijaciones es muy diferente de un lector a otro; por ello, la velocidad de lectura varía considerablemente. Algunas personas logran leer, en el mismo tiempo, siete veces más que otras.

4. En un mismo lector, el número de fijaciones, por línea, puede variar considerablemente, según que el sujeto le sea o no familiar, o que el texto le ofrezca más o menos dificultad e interés.

5. El lector experimentado hace en cada línea un número de pausas, relativamente limitado, cuando se trata de un texto sencillo, y procede de la misma manera en las demás. Pero el número de fijaciones puede aumentar considerablemente si el pasaje se vuelve más difícil[9].

Más adelante, el mismo autor, hace alusión a investigaciones del Instituto de Fisiología del Departamento de Ciencias Médicas de Buenos Aires, respecto a los movimientos oculares en la lectura del español, las cuales llegaron a las siguientes conclusiones:

[9] GRAY, William S., "L'Enseignement de la lecture et de L'Escriture", Unesco, París, 1956, p. 64 (esta obra escrita originariamente en inglés, fue traducida al francés y al español; la versión que tenemos a mano es la francesa).

1. La unidad de identificación es la palabra o grupo de palabras. (Esta forma de leer es mucho más rápida y menos penosa que la basada en el hecho de descifrar letra por letra o sílaba por sílaba).

2. Un adiestramiento especial permite acelerar considerablemente la velocidad de la lectura, a la vez que se aumenta la longitud del texto identificado en cada fijación.

3. La velocidad de la lectura es inversamente proporcional a la dificultad del texto.

Dice finalmente que se ha concluido que "el método natural de lectura no consiste en leer letra por letra o sílaba por sílaba, sino por grupos enteros de palabras". Esta es "la base fisiológica de la metodología moderna de la lectura"[10].

Edward Fry, en su *Técnica de la lectura veloz* (Manual para el docente) al referirse a los "movimientos oculares", escribe lo siguiente:

> "Cuando se lee un renglón de imprenta, los ojos realizan una serie de pequeños saltos a medida que se avanza en la lectura, efectuando una pausa fugaz después de una o dos palabras.
>
> Los ojos no hacen un movimiento parejo y uniforme a lo largo del renglón, como mucha gente erróneamente cree; cada vez que el ojo se detiene, ve un cierto espacio de material, llamado 'espacio de reconocimiento'.
>
> Para la mayoría de los lectores, ese espacio de reconocimiento es de apenas una palabra. Si el número total de palabras de un párrafo es dividido por el número total de detenciones del ojo, la razón será de 1,25 palabras, de manera que podemos decir que una persona media ve alrededor de $1^1/_4$ palabras por cada detención del ojo o *fijación* como se las suele llamar a veces"[11].
>
> "Es probable, añade Fry, que los lectores no estén enterados de sus movimientos oculares. Pueden estar al tanto de su necesidad de leer más rápido, pero el control real de sus movimientos oculares mientras leen, parece residir principalmente en el subconsciente"[12].

[10] GRAY, W. S., *Op. cit.*, p. 73 (el autor hace referencia al estudio "Registro de los movimientos oculares durante la lectura" de Muñoz, Odoriz y Tavazza).

[11] FRY, Edward, *Técnica de la lectura veloz*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1976, pp. 34-36.

[12] *Ibid.*, p. 36.

Fry sugiere una "experiencia interesante" para observar los movimientos oculares de un lector.

> "Se pide, dice, a los alumnos que formen parejas y observe cada uno los movimientos oculares del otro mientras lee. Para facilitarlo se solicita al estudiante que lee que coloque el libro alto, al nivel de los ojos, mientras dirige su vista al tope de la página de imprenta. El observador ve justo sobre el tope de la página los ojos de su compañero. Los cortos y bruscos movimientos y las fijaciones serán prontamente evidentes. Se notará también el 'retorno extenso', cuando el alumno alcanza el final del renglón y desliza sus ojos hasta el comienzo del siguiente"[13].

El mismo autor señala un "defecto" de lectura que un estudiante puede observar, mientras otro lee, e incluso en sí mismo: es el defecto llamado *regresión*. Este defecto consiste en retroceder la vista para releer una palabra o una frase. Dice Fry que, este defecto se distingue del "retorno extenso" por cuanto este último es, generalmente, más largo.

Las "regresiones", explica Fry, "son signo de lectura pobre", indicio de "que el lector no ha comprendido bien una nueva palabra o frase", y que "los lectores pobres tienden a hacer de ellas una costumbre". Dicha costumbre, según él "es la falta más común entre los malos lectores" y "posiblemente tenga su origen en el uso de material inapropiado" de lectura.

Por ello, advierte Fry que "forzando al alumno a leer cosas muy complejas se engendra el hábito de las regresiones", y sugiere que "para curarlo, debe dársele una buena cantidad de lecturas fáciles"[14].

Movimientos oculares durante la lectura
(según E. Fry)

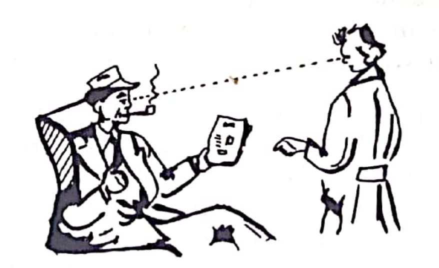
Mientras se lee un renglón de imprenta los
ojos avanzan dando pequeños saltos, se "frenan",
realizan "retornos extensos" al final del renglón
y ocasionales "regresiones" para volver a mirar
una palabra o frase.

13 *Ibid.*, p. 37.

14 *Ibid.*, pp. 37-38.

Los buenos lectores ven varias palabras por
cada "fijación" de la vista (marcada aquí con un
punto).

Observación de movimientos oculares de un lector
(según E. Fry)



El estudiante que observa, mira los ojos del lector por sobre el libro.

El estudiante que lee coloca el libro alto.

3.1.2 La actividad mental durante la lectura

La lectura debe ser ante todo un ejercicio *intencional.* No se trata de leer por leer. La buena lectura es expresiva y comunicadora. Por ello la mente juega en ella un papel de capital importancia.

No es raro encontrar alumnos que, después de haber realizado una lectura, oral o mental, aunque sea relativamente breve, son incapaces de "dar cuenta" de lo leído, de sintetizar las ideas, de identificar situaciones, personajes o palabras claves. El mensaje no ha llegado a su destinatario.

Es preciso que el profesor ayude a sus alumnos a tomar conciencia de una serie organizada de operaciones mentales para que su lectura sea realmente intencional, funcional y fructífera. Tales operaciones son las siguientes: *análisis, comprensión, interpretación* y *crítica.*

El análisis lector, o la lectura analítica. Es la operación mental básica que destaca los elementos constitutivos de un texto escrito, tanto gramaticales como literarios, en función de la correcta expresión lectora. No se trata de un análisis formal, sino de un análisis subordinado al esclarecimiento del texto; es una observación atenta del lenguaje gráfico que discipline los movimientos oculares, descifre el contenido y descomponga las ideas.

La comprensión lectora, o lectura comprensiva. Es la captación de la información escrita, la recepción, por parte del lector, del pensamiento del autor del escrito. Comprender lo leído es tomar conciencia del pensamiento ajeno; es poder decir *de qué trata la lectura* en cuestión. Comprender lo leído es estar en capacidad de reproducir la esencia del mensaje.

En cada párrafo que se lee se encuentra una idea principal y otras secundarias que le sirven de complemento. A veces la idea principal se encuentra al principio del párrafo (párrafos deductivos); otras veces está al final del párrafo (párrafos inductivos). La comprensión lectora se convierte, entonces, en una faena analítico-sintética que identifica lo esencial y lo distingue de lo accesorio, para reconstruir la unidad del pensamiento y asimilar la idea principal.

Una dificultad para la comprensión lectora se encuentra cuando la idea principal va de tal modo entretejida con las secundarias (párrafos diluidos) que no es posible destacarla en un punto preciso; en este caso es necesario detectar palabras claves que sirvan de elementos de apoyo. Luis E. Pachón, en su obra mencionada, habla de las "palabras guías" que son "auxiliares para descubrir el curso que sigue el autor en el desarrollo del pensamiento, o para saber la naturaleza del material que sigue"[15].

La interpretación lectora, o lectura interpretativa. La comprensión lectora se completa con la interpretación, función que reconoce el *sentido* del mensaje leído. Interpretar un escrito es *captar*, de modo objetivo-subjetivo, la significación de lo que se lee; es estar en capacidad de reconstruir, con diferentes palabras, las ideas esenciales de una lectura; es traducir, en su propio lenguaje, el mensaje ajeno.

L. E. Pachón establece una comparación entre la comprensión y la interpretación, y dice al respecto lo siguiente:

15 PACHON, L. E., *Op. cit.*, pp. 78-79.

"Comprender es descubrir *cuál* es el mensaje".
"Interpretar es descubrir *qué significa* el mensaje"[16].

Una buena interpretación depende de la correcta comprensión. Es condición indispensable, para interpretar debidamente el pensamiento de otro, el adecuado conocimiento de dicho pensamiento.

"Toda palabra, dice Eugenio D'Ors, tiene, de una parte, *una forma;* de otra parte, *un significado;* de otra parte, y es lo más misterioso de ella, *un sentido*"[17].

La interpretación lectora debe reconocer "forma" y "significado", y llegar, lo más cerca posible, a su "sentido", para ser fiel al pensamiento de su autor. Nos encontramos aquí en el terreno de la semiología, y más precisamente de la semántica, ciencia que, al indicar el significado de las palabras, facilita su reconstitución contextual y por ende su sentido.

La crítica lectora, o lectura crítica. Saber leer es también estar en capacidad de examinar, juzgar, valorar lo leído, es decir: criticar un texto según sus cualidades o sus defectos.

Una vez realizada una lectura, el lector deberá ser capaz de opinar sobre su autor y, particularmente sobre su mensaje, ya desde el punto de vista de su contenido (fondo), ya desde el punto de vista de su presentación (forma). La crítica lectora es una reacción mental, de alto valor intelectual, que conduce a la emisión de juicios personales reveladores de la personalidad del lector, de su "gusto", de su apreciación literaria, de su comprensión e interpretación lectoras.

La crítica lectora es algo que necesita de trabajo constante y de orientación, por parte del profesor, para que el alumno "no trague entero", no responda lacónicamente "me gusta" o "no me gusta", tal escrito, "porque sí" o "porque no". . . Es necesario elaborar "pros" y "contras" substanciales, debidamente razonados y estructurados.

16 *Ibid.*, p. 20.

17 D'ORS, E., *Tres lecciones en el museo del Prado*, Madrid.

La crítica lectora es, en una palabra, discernimiento ponderado, fruto del pensamiento reflexivo. Es la corona del acto lector.

No es propiamente función de la educación media la formación de "críticos", pero sí la iniciación al ejercicio de la crítica lectora, pues ésta es fundamental tanto para la maduración del pensamiento, como para la adquisición de un estilo personal.

Sintetizando las ideas anteriores podemos decir que la lectura como acción es un complejo psíquico, un conjunto de actividades intelectuales, difícil de definir pero de reconocida importancia para la formación idiomática, para la estructuración de la mente y para el desarrollo de la cultura personal. La lectura sobrepasa el marco escolar, es un ejercicio de toda la vida.

El famoso escritor alemán J. W. Goethe, decía con justa razón, poco tiempo antes de su muerte, en sus *Conversaciones con Eckermann:*

> "Las buenas gentes no saben la tarea y el trabajo que a uno le ha costado aprender a leer. Yo he empleado ochenta años en esa tarea, y no puedo decir que la domine"[18].

3.2 Formas de lectura

En el proceso docente-discente del aspecto lector de la lengua, es preciso cultivar las dos formas de lectura: la *oral* y la *mental.*

Dos metas u objetivos ha de proponerse, a este respecto, el profesor de lengua española, a saber:

– Lograr que los alumnos adquieran una lectura oral correcta, expresiva y comprensible para los demás, y

– lograr que los alumnos aprendan a leer mentalmente, para sí mismos, esto es, de manera comprensiva y eficaz.

3.2.1 Lectura oral

La lectura oral, llamada también lectura elocutiva y lectura en voz alta, es la reproducción sonora de los signos gráficos.

18 ECKERMANN, J. P., *Gespräche mit Goethe,* marzo 8 de 1831.

Ya hemos tocado brevemente este tema al tratar de las "formas de expresión oral". Vamos ahora, a ampliar un poco más el concepto.

El alumno debe ser orientado por el profesor de tal manera que logre coordinar la función visual, el aparato fonador y la actividad mental, especialmente la comprensión lectora.

La buena lectura oral es aquella que, superadas las fases *vacilante* (de deletreo y silabeo) y *mecánica* (automática y carente de comprensión), llega a la fase *comprensiva,* es decir, la que respeta las palabras escritas y el sentido de los signos ortográficos, reconstruye el mensaje, con gran aproximación a la mente del escritor.

Mientras el alumno se dedica al ejercicio oral de la lectura, el profesor debe estar atento a la correcta articulación, a la entonación significativa, a la velocidad y ritmo convenientes, etc., que den expresión a lo leído.

> "La lectura de los alumnos, escribe F. Pellicer, deberá ser exigida con toda su claridad. Toda frase leída con vacilación, con incorrecciones, mal entonada o con pausas a destiempo, debe ser repetida hasta lograr una expresión satisfactoria"[19].

> "A veces, dice por su parte A. J. Pulpillo, los defectos de visión se asocian a los audio-orales; en otros casos los fallos o anomalías lectoras se deben a causas más complejas, tales como secuelas de una enfermedad padecida, trastornos nerviosos, débil memoria visual o auditiva, lateralidad muy pronunciada que da ocasión a invertir letras o sílabas y hasta palabras, y otras muchas circunstancias más que evidencian claramente la necesidad de aconsejar a los padres que recurran al especialista.
>
> Ahora bien, el profesor debe saber distinguir entre lo que es un defecto congénito o adquirido por anteriores causas, y lo que son malos hábitos en la lectura producidos por un mal aprendizaje de la misma o por haber dejado que nazcan vicios tales como el señalar con el dedo, el pretender correr demasiado, o leer pausadamente. Ni que decir tiene que todo ello debe corregirse a tiempo y sin que los escolares afectados sean objeto de risas o de burla por tal motivo, lo que ocasionaría trastornos emocionales más peligrosos aún"[20].

19 PELLICER R., F., *Didáctica de la lengua española,* Ed. Magisterio Español, S. A., Madrid, 1969, p. 116.

20 PULPILLO, A. J., *Op. cit.,* p. 154.

La lectura oral como ejercicio escolar es muy importante, por cuanto constituye un medio de educación sensorial (de la vista y del oído, particularmente), y por el influjo que tiene en la expresión y comunicación orales. Ella permite al profesor detectar las buenas disposiciones o las dificultades del alumno, lo cual le sirve de pauta, tanto para estimular las primeras, como para buscar remedio a las segundas.

Solamente haciendo prácticas de lectura oral en clase se puede llegar al descubrimiento del comportamiento lector del alumno. Sería un error magistral el "suponer" que, porque los alumnos han superado el nivel elemental, o se encuentran avanzados en el bachillerato, saben leer "corrientemente", "comprensivamente". Es preciso permitir a todos los alumnos, la ejercitación en la lectura oral, pues, es la ocasión de conocerse y de darse a conocer en este aspecto.

Es un hecho que la lectura oral sirve de entrenamiento y de preparación para la otra forma de lectura, más importante y definitiva, la lectura mental o silenciosa.

3.2.2 Lectura mental

La lectura mental, llamada también "lectura silenciosa", es la lectura visual pero no articulada, de un texto escrito.

Es la forma de lectura, interior y solitaria, que mayor cultivo necesita, a nivel medio, pues es la que ha de desarrollarse y perdurar en la edad adulta.

Llega un momento en el que la vista y la inteligencia van a un ritmo más rápido que la voz, tal como dice Henri Delacroix: "El espíritu puede ir directamente de la percepción visual al sentido, sin hacer el rodeo de la articulación o de la audición"[21].

La lectura mental o silenciosa, es una observación *muda*, por medio de la cual el lector establece un *diálogo interno* con el escritor, cuya mente descubre a través de los signos escritos de comunicación.

La lectura mental es una lectura autónoma, caracterizada por una *libertad*, de pensamiento y de expresión, que es a la vez medio y condición de su

21 DELACROIX, H., *Le langage et la pensée*, Ed. Alcan, París, 1930, p. 349.

eficacia. Dicha lectura se caracteriza, además, por una *madurez lectora* capaz de sintetizar y de asimilar un mensaje escrito, mediante una elaboración intelectual personal.

Los objetivos de la lectura mental son muy diferentes de aquéllos de la lectura oral, y corresponden a actitudes diferentes del espíritu.

Eventualmente, la lectura silenciosa, previa a una lectura oral pública, podría servir de preparación a ésta, con el fin de hacerla más enfática y comprensible[22].

La lectura mental o silenciosa, sobrepasa, y es necesario que sobrepase, el marco escolar, el marco del aula. Tal lectura, "autoriza, dice Charles Touyarot, todas las actitudes de lectura: la lectura meditada, la lectura reposada, la lectura 'degustada', la lectura apurada e incluso la negligente"[23]. Esta afirmación confirma la característica de libertad, antes mencionada. Es de anotar, aquí, que no hablamos de libertad para leer o no, sino de libertad para escoger diversas modalidades de lectura.

El profesor debe incitar a los alumnos a la lectura, motivarlos, hasta cierto punto "presionarlos", y, cuando sea el caso (en una lectura "apurada", "negligente" o perezosa), disciplinarlos, ayudarles a organizar sus actitudes.

La lectura mental o silenciosa ofrece muchas ventajas sobre la oral, por ejemplo:

- Mayor velocidad,
- liberación de ciertas condiciones como la articulación, la entonación, etc.,
- despreocupación por la emisión sonora,
- despreocupación por equivocaciones y correcciones,
- menor número de regresiones visuales, etc.

22 Cuando decimos que la lectura silenciosa podría servir de preparación a la oral, estamos hablando en sentido diferente a la afirmación anterior (3.2.1) a saber que "la lectura oral sirve de entrenamiento. . . para la lectura mental". En el segundo caso nos referimos al ejercicio elocutivo como formación del hábito de la lectura. En el caso de la lectura mental previa. . . tratamos del aspecto lector como función "inteligente", "anticipada".

23 TOUYAROT, Ch., *Lecture et conquête de la langue*, Ed. F. Nathan, París, 1974, p. 89.

En cambio implica:

— Mayor interés,
— más concentración de la atención (sólo ayudada por la vista),
— mayor esfuerzo de comprensión e interpretación, etc.

La lectura mental, no educada, puede presentar algunos defectos tales como: la "vocalización", la "subvocalización", los movimientos de cabeza, el señalar (con el dedo, un lápiz o una regla) las palabras.

La *vocalización*, pronunciación de las palabras, considerada como una cualidad de la expresión y de la lectura orales, es un defecto cuando interviene en la lectura mental o silenciosa.

"Algunos lectores atrasados piensan que es necesario pronunciar en voz alta cada palabra que se lee, por lo general, de un modo bastante suave, en una especie de susurro para sí mismos: esto es un hábito indeseable", escribe E. Fry quien señala como principal desventaja de la vocalización el "limitar la velocidad de la lectura a la rapidez verbal".

La vocalización, según Fry, puede darse de diversas maneras:

> "A veces el lector mueve levemente los labios sin articular sonidos. Otras, hará movimientos con la lengua o la garganta, sin mover los labios. Hay incluso lectores que activan sus cuerdas vocales, lo que puede comprobarse colocando los dedos a lo largo de la laringe mientras se está leyendo: la vibración de las cuerdas se sienten fácilmente al tacto".

La *subvocalización* es una especie de vocalización interna, "un tipo interior de lenguaje", dice Fry, en el que no hay movimientos corporales, sino que "el lector, mentalmente, está diciéndose cada palabra a sí mismo". Según el mencionado autor: "la causa principal de la subvocalización, es la naturaleza del lenguaje escrito".

Dice Fry que:

> "Puesto que la mayoría de los estudiantes aprende a leer después de aprender a hablar o al mismo tiempo, hay una tendencia natural a relacionar la palabra impresa a su sonido idiomático. Pero no es necesario decir ni oír la palabra para captar su significado: basta con mirarla".

Los *movimientos de cabeza*, durante la lectura mental, constituyen otro defecto del lector inmaduro. Se presentan, dice Fry, "cuando los estudiantes están nerviosos por su lectura o se esfuerzan por comprenderla. . .", pero son realmente innecesarios pues "los músculos oculares son suficientemente capaces de movilizar los ojos de una palabra a otra sin requerir la ayuda de los músculos del cuello".

Tales movimientos son automáticos, inconscientes, y no prestan ayuda a la lectura. "A menudo, los estudiantes no se dan cuenta de que mueven la cabeza mientras leen. El profesor los observará en sus ejercicios, y si ve que lo hacen debe inmediatamente hacérselos notar".

El *señalar* las palabras (con el dedo, un lápiz, una regla, etc.), mientras se lee, es otro defecto que revela pobreza lectora. "Si bien esta técnica, señala Fry, puede ser de ayuda para los principiantes, es completamente innecesaria para lectores normales". Tal gesto es, también, como el anterior, revelador de inmadurez, y constituye un "freno" para la lectura corriente. "Mientras se está leyendo lo más importante es concentrarse en la idea que el autor trata de comunicar al lector, y no en la ubicación de las palabras en la página"[24].

Condiciones

Tanto la lectura oral como la lectura mental, deben ser lectura *corriente*, la cual, ha de reunir, entre otras, las siguientes características o condiciones:

1. Espacio de reconocimiento amplio.
2. Brevedad en los tiempos de fijación (detención de la vista).
3. Regresiones mínimas.
4. Movimientos rítmicos de los ojos.

3.3. Clases de lectura

Vistas las "formas", los modos, el *cómo* de la lectura, pasamos ahora al *para qué* de la misma, es decir, a las finalidades del acto lector. La respuesta a este interrogante, nos da diversos tipos o clases de lectura.

24 FRY, E., *Op. cit.*, pp. 28-33.

"Para que" = finalidad lectora

La lectura puede hacerse con el propósito de estudiar para aprender. Tenemos entonces la *lectura de estudio*. Puede hacerse con el fin de investigar, de adquirir algunos datos, de manera rápida. Tenemos entonces la lectura de exploración, más comúnmente llamada *lectura informativa*. Puede hacerse, finalmente, a modo de descanso o pasatiempo, para encontrar en ella esparcimiento. Esta clase de lectura se denomina *lectura recreativa*.

3.3.1 La lectura de estudio

La primera clase de lectura, por lo general "solitaria" y "silenciosa", tiene como finalidad la adquisición de conocimientos organizados, la recolección de datos para formar un "saber utilizable", y se caracteriza por la disciplina y la regularidad del acto lector.

Es la clase de lectura propiamente didáctica, es decir, la que conduce a la captación y aprendizaje de determinados temas o mensajes, mediante la comprensión, la profundización y la asimilación de los mismos. Podríamos llamarla "lectura instructiva".

Dicha lectura requiere ciertas "condiciones" y sigue un conjunto de "pasos" que constituyen todo un proceso.

Condiciones:

La lectura de estudio, para ser eficaz y provechosa, debe regirse por ciertos requisitos o condiciones, tales como:

1. Ambiente silencioso y tranquilo;
2. luz (natural o artificial) adecuada;
3. posición corporal cómoda;
4. horarios de trabajo y descanso regulados;
5. ejercicio lector constante;
6. temperatura ambiental equilibrada (ni excesivo frío, ni excesivo calor), etc.

Proceso:

Los pedagogos suelen sugerir *cinco pasos* secuentes para el ejercicio de la lectura de estudio, a saber:

1. Visualización, rápida y global, del material objeto de lectura (índices, temas, ilustraciones, etc.), con el fin de tener una idea general del contenido.

2. Planteamiento de interrogantes específicos sobre dicho contenido, es decir, la razón de ser de la lectura, sus ideas centrales, sus objetivos, etc.

3. Lectura, propiamente dicha, es decir, ejercicio del acto lector, de acuerdo con las características antes señaladas, y de modo especial la comprensión y la interpretación lectoras. Es el paso nuclear del proceso, caracterizado por la concentración sobre todo el material, la actividad visual y mental, la respuesta a los interrogantes planteados, en una palabra la atención y la reflexión.

4. La repetición mental, oral o transcrita (sobre un papel) del material leído, a modo de recapitulación cognoscitiva, mediante la "memoria inteligente" de los datos más importantes y significativos.

5. El "repaso" global y ágil, realizado con alguna posterioridad temporal, para fijar la esencia de lo leído. Este paso puede hacerse ya mediante una "relectura del texto", "y/o tratando de contestar las preguntas y buscando las respuestas parciales o erróneas". (E. Fry).

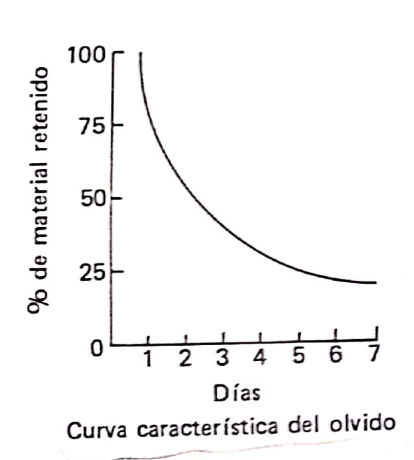
El quinto paso es el más importante del proceso; operación definitiva en la que se reconoce el material y se fija su contenido. Supone, evidentemente, los anteriores. Para muchos estudiantes la "operación-repaso" es, muchas veces, el único verdadero paso, lo cual es un error por cuanto sólo puede "reconocerse" lo que se ha visto con anterioridad. Repaso es *re-paso*, no estudio superficial y "a la ligera". Es preciso que el profesor insista en este punto.

Algunos autores, como Edward Fry y Juan Luis Fuentes, han sintetizado las cinco operaciones en dos palabras-siglas (IPLRR y OPLER). El primero, habla de la "técnica IPLRR"; el segundo, del "método OPLER".

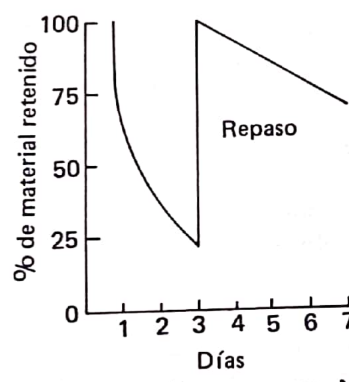
Tales palabras-siglas, cuyas letras corresponden a los cinco pasos del proceso de la lectura de estudio, tienen una función mnemotécnica, y su sentido es equivalente, como vemos en el cuadro siguiente:

I = "inspección"	.... "ojear"	= O
P = "preguntas"	.... "preguntar"	= P
L = "lectura"	.... "leer"	= L
R = "repetición"	.... "expresar"	= E
R = "repaso"	.... "repasar"	= R
"Técnica IPLRR" según E. Fry[25]	"Método OPLER" según J. L. Fuentes[26]	

E. Fry, destaca la importancia del *repaso*, del cual dice que: "en este punto del proceso el estudiante ha visto el material de lectura cuatro veces distintas, y en una u otra forma"..., y presenta, en forma gráfica, las relaciones existentes entre el olvido y el repaso, de la siguiente manera:



Curva característica del olvido



Curva de olvido con repaso. Nótese que después del repaso (al 3er. día) el olvido ocurre menos rápidamente.

Dice Fry que "los psicólogos han descubierto que el período en que se olvida más rápido es el inmediatamente posterior al aprendizaje"... pero que "gracias al repaso, el olvido no tiene lugar tan rápidamente".

25 FRY, E., *Técnica de la lectura veloz*, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1976, pp. 100-105.

26 FUENTES, J. L., *Español para nivel medio*, 2 y 4, Ed. Norma, Bogotá, 1978.

27 FRY, E., *Op. cit.*, p. 106.

Según su "técnica", el repaso puede hacerse de varias formas:

> "El estudiante podría releer rápidamente el capítulo, luego dar una mirada a sus preguntas, y contestarlas mentalmente. Si se ha tomado el trabajo de escribir las preguntas y respuestas, le bastará con leer lo que ya tiene escrito. O quizá prefiera repasar con otro estudiante, formulando y contestando preguntas por turno"[28].

Señalización y subrayado:

Conviene destacar por medio de señales, cuando se quiere sacar provecho de una lectura de estudio, las palabras, las expresiones, las ideas importantes, significativas, difíciles o dudosas, con el fin de facilitar su comprensión y el ejercicio de repaso.

Pueden colocarse señales (letras u otros signos) a los márgenes de la lectura.

La señal más comúnmente utilizada es el *subrayado* de palabras o frases "claves" o esenciales de un texto. Pero esta operación debe hacerse inteligentemente, es decir con un criterio selectivo que sirva de guía para la adecuada comprensión de la lectura.

"Un buen subrayado, dice E. Fry, señala las ideas o puntos importantes"; "un mal subrayado, añade, señala partes poco importantes o demasiadas cosas".

L. E. Pachón, sugiere un "código" de señales que debe utilizarse "siempre para lo mismo". Dicho código, según este autor, se divide así:

1. *Señales en el margen izquierdo*
   - una línea vertical,
   - un signo de interrogación,
   - una N (= No) para señalar, p. ej.: lo que no es necesario releer.

2. *Señales en el margen derecho*
   - una F, para indicar un material que se quiere conservar en fichas.
   - una R, para indicar partes que se desea resumir.

28 FRY, E., *Op. cit.*, p. 107.

— una abreviatura *Cons.*, para indicar que debe consultarse otro material.

3. *Señales internas*

— subrayados
— elipses (curvas cerradas)
— puentes (líneas de unión para indicar enumeraciones, contrastes o elementos afines)[29].

Buenos y malos subrayados como técnica de estudio (según E. Fry).

Edward Fry presenta tres posibilidades de subrayado, de las cuales una es considerada "buena", y, las otras dos "malas".

Un buen subrayado señala las ideas y puntos importantes

La actividad es un factor importante del aprendizaje. La mayoría de las tareas requiere por lo menos algún tipo de actividad mental para ser dominadas por el alumno. Dado que al maestro le resulta difícil observar la actividad mental, con frecuencia requiere de sus alumnos algún tipo de actividad física, como escribir. Los estudiantes hallarán que si se obligan a realizar algún tipo de tarea física, esto los ayudará a afianzar su actividad mental.

Un mal subrayado señala demasiadas cosas

La actividad es un factor importante del aprendizaje. La mayoría de las tareas requieren por lo menos algún tipo de actividad mental para ser dominadas por el alumno. Dado que al maestro le resulta difícil observar la actividad mental, con frecuencia requiere de sus alumnos algún tipo de actividad física, como escribir. Los estudiantes hallarán que si se obligan a realizar algún tipo de tarea física, esto los ayudará a afianzar su actividad mental.

Un mal subrayado señala partes poco importantes

La actividad es un factor importante del aprendizaje. La mayoría de las tareas requiere por lo menos algún tipo de actividad mental para ser dominada por el alumno. Dado que al maestro le resulta difícil observar la actividad mental, con frecuencia requiere de sus alumnos algún tipo de actividad física, como escribir. Los estudiantes hallarán que si se obligan a realizar algún tipo de tarea física, esto los ayudará a afianzar su actividad mental[30].

29 PACHON, L. E., *Op. cit.*, pp. 101-109.

30 FRY, E., *Op. cit.*, p. 109.

3.3.2 Lectura de información

Aunque la lectura de estudio es de suma importancia para la instrucción y para la formación del alumno, no es la única clase de lectura que necesita de entrenamiento y desarrollo.

Existe una segunda clase de lectura, la llamada lectura de *información, informativa o exploratoria*, la cual tiene como finalidad el recoger "datos" (generales o específicos) sobre determinado tema o asunto.

Esta clase de lectura que podríamos llamar *investigativa* sirve para complementar y ampliar los temas estudiados, y es particularmente apta para el alumno de nivel medio, puesto que se compagina muy bien con su espíritu naturalmente "curioso" y ávido de conocimientos, de "descubrimientos".

La lectura de información abre nuevos horizontes al alumno y lo coloca en el camino de su maduración mental.

Esta lectura tiene dos características principales que son:

— La *selectividad*, y
— la *flexibilidad*

La "selectividad" indica la captación global rápida, la búsqueda de "palabras señales", la extracción de lo esencial.

Por "flexibilidad" se entienden las diferencias de velocidad (desde la lectura "intencionalmente" muy lenta hasta la rapidez ocular máxima)[31].

La información se obtiene mediante la *consulta* de diversas "fuentes" (libros, diccionarios, enciclopedias, periódicos, revistas, etc.); esto implica:

— El saber utilizar los índices de los libros,
— el saber manejar los diccionarios y las enciclopedias,
— el saber manejar los ficheros y las fichas bibliográficas,
— el saber identificar las partes integrantes de un periódico o de una revista (editoriales, artículos de fondo, reportajes, noticias, etc.).

31 TOUYAROT, Ch., *Op. cit.*, p. 86.

Lo anterior constituye un conjunto de habilidades y "condiciones" fundamentales para sacar un buen resultado de esta actividad.

Corresponde al profesor aprovechar toda ocasión para acostumbrar al alumno a dichas habilidades que son a la postre, debidamente realizadas, un refuerzo de la lectura de estudio.

Para los trabajos de producción personal es absolutamente indispensable la lectura de información, y es deber del profesor velar porque sus dirigidos tengan medios y oportunidades de realizarla. Por ello es muy importante que el establecimiento esté dotado de una buena biblioteca, y que el profesor sea el primer enterado del material de posible consulta e información, con el fin de organizar fructuosamente la actividad investigativa de sus alumnos[32].

3.3.3 Lectura de recreación

La tercera clase de lectura es la llamada *lectura de recreación, lectura recreativa* o de esparcimiento.

La lectura no es solamente un medio instrumental para la adquisición de conocimientos técnicos o científicos. Ella es un medio valioso de expansión personal, de diversión, descanso y entretenimiento.

Si la lectura de estudio y la lectura de información enfocan particularmente el aspecto cognoscitivo, la lectura de recreación "toca" los sentimientos afectivos y el gusto lector.

La lectura de recreación, que es lectura "pasatiempo", no tiene normas ni tiempo fijos. Pero, su "eventualidad", dice Ch. Touyarot, es indicadora de que el lector ha superado el nivel de las dificultades técnicas de la lectura por cuanto decide ocupar un momento libre en una conversación con un libro, más bien que en otras actividades[33].

32 Para que las lecturas de información sean realmente útiles, conviene que el profesor inculque constantemente a sus alumnos el espíritu de la "caza de datos", la costumbre de elaborar sus propias fichas y de explotar sus propios "hallazgos" en sus trabajos personales (redacciones, composiciones, etc.).

33 TOUYAROT, Ch., *Op. cit.*, p. 86. "La lectura de todo buen libro es como una conversación con los hombres que lo han escrito. . . una conversación selecta, no nos descubren sino sus mejores pensamientos". DESCARTES, R., en *Discurso del método*.

No por ser "pasatiempo" la lectura recreativa carece de importancia; al contrario. Esta lectura, por su carácter espontáneo y sin coacciones, es el mejor camino para adentrarnos en el mundo de las letras, y la que mejores recuerdos deja al estudiante. De ahí la necesidad de estimularla.

La escuela debe dar al alumno el gusto de leer, o mejor aún la necesidad de leer.

El gusto lector

No obstante ser la lectura de recreación un asunto de gusto personal, y ser el gusto algo sobre lo cual "no debe discutirse"[34] podemos, sin temor a equivocarnos, afirmar que el gusto lector es algo que puede y debe formarse. He aquí una noble misión para el profesor.

El profesor, particularmente el de formación idiomática, tiene entre sus tareas la de inculcar y fomentar en sus alumnos la *amistad* y la *familiaridad* con el libro, con la literatura, las cuales son la esencia del gusto lector.

"Si el educador consigue despertar en los alumnos el gusto por las buenas lecturas, si logra abrirles el hermoso apetito espiritual de leer a conciencia, ya ha logrado la mitad de la victoria", escribe Ramón Franco[35].

La otra mitad de la victoria, agregamos nosotros, corresponde al alumno cuando logre transformar el gusto lector en necesidad de la lectura, y se convierta en amigo del libro, de tal manera que "lo abra con expectación y lo cierre con fruto" según el pensamiento del filósofo norteamericano Amos Bronson Alcott[36].

3.4 Motivación para la lectura

Encontramos, en nuestras clases de español, alumnos muy pasivos con respecto a la actividad lectora. Por ello una de las funciones del profesor,

34 "De gustibus non est disputandum" (proverbio latino).

35 FRANCO, Ramón, *Guía de la educación media*, Medellín, Ed. Bedout, 1968, p. 171.

36 "Un buen libro es aquel que se abre con expectación y se cierra con fruto". ALCOTT, A. B., *Table Talk:* Learning-Books.

para que dicha actividad sea realmente dinámica y productiva, es la motivación o incitación a la lectura.

Es evidente que nuestros alumnos tienen necesidad de leer. No obstante, son poco amigos de los libros. Muchos simplemente los "soportan" pero manifiestan desgano frente a ellos. En otros términos, carecen de estímulo, de intereses lectores, de motivación. Sus lecturas de estudio, son con frecuencia "pseudo-lecturas", automatismos sin finalidad, incapaces de penetrar el sentido de lo que se lee. La lectura de información es en ellos mínima, y, por lo general improductiva. La de recreación, prácticamente nula.

Hay, claro está, alumnos dotados de impulsos lectores propios: pero desafortunadamente son los menos. Una gran mayoría son indiferentes a la actividad lectora, o simplemente "malos" lectores.

La motivación para la lectura se convierte entonces, para muchos profesores, en una de las tareas más arduas. Pide, en primer lugar, que se investiguen los intereses y las necesidades de los alumnos en materia de lectura. Luego, que se establezca un mecanismo de incentivación tanto extrínseca como intrínseca, y un gran abanico de "estímulos" adaptables a cada alumno, según sus características personales.

Ambrosio J. Pulpillo dice que "el interés por la lectura está en relación muy directa con los intereses de los escolares", y añade que :

> "No hay que confundir el interés por un tema determinado y el interés por leer un texto que trate de ese mismo tema, porque muchas veces los escolares quieren que se les hable de algo, incluso que se les lea tal historia o tal asunto, pero, en cambio, ellos no tienen interés por beber directamente de la fuente o, lo que es lo mismo, apelar individualmente e inmediatamente al texto o libro en que ello está expuesto"[37].

Los intereses varían de un individuo a otro, y cambian, también, en el mismo individuo, a través de las diversas edades de su evolución.

Entre las actividades del adolescente, la lectura, examinada desde el punto de vista de los intereses, bastaría por sí sola para hacer aparecer la diversificación de éste[38].

37 PULPILLO R., A. J., *Op. cit.*, p. 151.

38 LEIF, J. - DELAY, J., *Psychologie et education*, T. II, L'adolescent, Ed. Fernand Nathan, París, 1969, p. 140.

Arnold Gesell, psicólogo norteamericano, estudioso del niño y del adolescente, nos ha dejado en su obra *El adolescente de 10 a 16 años*, algunas observaciones importantes de donde podemos deducir conclusiones sobre su comportamiento lector.

Hacia los 12 años, el adolescente "quiere saber mejor lo que los demás piensan", y se interesa por los deportes y por la construcción de objetos. La lectura es más espontánea (particularmente en las niñas, manifestada en la "forma epistolar"). Su lectura se inclina por las obras de aventura y de ciencia ficción.

A los 13 años, "los intereses de los varones serían más precisos que los de las niñas". Es la edad de los intereses mecánicos y científicos (traducidos por la afición a la construcción de aviones, por ejemplo). "Las revistas ilustradas que, hasta entonces hacían seria competencia al libro, pierden su atractivo".

La edad de los 14 años, es una edad en la que "la vida es de una sola pieza: existencia excitante, colmada, activa y feliz". Los varones se "interesan por los autos", las niñas por la correspondencia y por las comunicaciones teléfonicas. "Las lecturas son menos ligeras e insubstanciales". Subsiste el gusto por la aventura, pero, de preferencia por la historia verdadera. Algunos psicólogos señalan el poco interés de los alumnos de esta edad por la poesía.

En cuanto a la edad de los 15 años, Gesell la presenta como "un estadio de regresión de los intereses". A veces se muestra "hostil" a lo escolar, y, algunos abandonan la escuela en esta época. En el campo de la lectura el gusto de lo verdadero "toma un matiz psicológico, sobre todo entre las niñas".

El adolescente, hacia los 16 años, se interesa por lo "inmediato", por la "tarea cotidiana", y "se distingue por la alegría que saca de sus actividades". Gusta de la música, sobre todo por la escucha de discos, la cual le quita un poco de importancia al ejercicio lector. A este respecto dice Gesell que "el joven de 16 años sería un gran aficionado a los libros si tuviera tiempo".

Hemos notado, en la encuesta realizada, que los alumnos (las niñas especialmente) se interesan por la lectura de novelas y poesías.

Es importante que el profesor investigue sobre los intereses de sus alumnos (mediante sondeos, encuestas, charlas, etc.), y trate de adaptarse a ellos

lo mejor posible, porque sus intereses son "pautas" para el enfoque de las actividades.

Conocidos los intereses lectores de los alumnos, debe enseguida el profesor proceder a estimularlos. Para ello requiere de buenas dosis de imaginación y espíritu de iniciativa, y, por supuesto ser un buen lector.

Estímulos lectores

Viene ahora la cuestión del cómo estimular a sus alumnos. Es cuestión difícil de definir, de precisar. Sin embargo, podemos indicar algunas pautas:

- *El ejemplo personal, del profesor,* de interés por la lectura, explicitado en "charlas", presentaciones de obras, etc., que lo hagan ver (a los ojos de sus alumnos) como una especie de "propagandista" del libro y del acto de leer.

- *Exposiciones informales de libros.* El profesor puede llevar a las clases, con alguna frecuencia (cada semana o cada quince días), uno, dos, o tres libros (relacionados con los temas previstos en los programas, o que se suponga pueden interesar a los alumnos), y, después de hacer algún comentario o reseña breve sobre los mismos, dejarlos a la disposición de los alumnos para que los miren y hojeen.

- *Bibliotecas de clase.* Fuera de la biblioteca principal del establecimiento, podría organizarse en el salón de clase una pequeña biblioteca auxiliar, en la cual los alumnos pudieran dedicar algún tiempo a ejercicios de lectura. Podría, además, establecerse un servicio de préstamos para que los alumnos llevaran a sus casas, en un fin de semana por ejemplo, el libro que quisiesen.

- *Clubes de lectura.* Otra actividad interesante resulta la de los "clubes de lectura". En ellos, los alumnos, con orientación y asistencia del profesor, podrían desarrollar diversas actividades como: lectura en voz alta, comentarios sobre textos leídos, debates, etc. Allí, podrían, además, discutirse ideas sobre la adquisición de obras (libros, revistas, etc.) para la creación de su propia biblioteca de clase, sobre intercambios de libros con otras clases o con otros establecimientos, etc., etc.

- *Carteleras.* Un medio interesante, para estimular la lectura ocasional, son las carteleras. En ellas se pueden fijar, con alguna frecuencia, recortes de artículos o de revistas que se consideren instructivos o recreativos, noticias de actualidad, breves ensayos o poesías (ojalá producto de los mismos alumnos), etc. Los mismos alumnos podrán encargarse de su funcionamiento, y de conseguir toda clase de material encontrado ocasionalmente, que consideren puede despertar la curiosidad lectora de los compañeros. El profesor animará esta actividad y contribuirá con sus propias iniciativas, o con material no detectado por los alumnos, y que juzgue interesante y oportuno.

3.5 El material de lectura

Para las clases de español, a nivel medio, no basta con tener un manual o texto correspondiente al grado que se cursa. Es preciso contar con material abundante y variado.

Si bien nuestros tradicionales manuales o textos de español se esfuerzan por incorporar antologías, crestomatías, etc., que enfocan las diversas clases de lectura a que nos hemos referido anteriormente (lectura de estudio, lectura de información y lectura recreativa), conviene que los alumnos "salgan" de los textos (manuales) y adquieran la costumbre de manipular otras obras: libros completos, periódicos, revistas, etc.

El hecho de trabajar siempre con el mismo manual crea cierta monotonía, adormecedora e improductiva, y da la impresión a muchos alumnos (según hemos observado) de que la lengua es una entidad estática y encerrada en las fronteras de dos carátulas. . .

Aunque el consejo de Ralh W. Emerson: "jamás leas un libro que no sea añejo por lo menos de un año"[39] tiene bastante fundamento, también es cierto que hay manuales bastante trasnochados, en razón de la evolución de la lengua, de los adelantos en su metodología, etc.

Una cosa son los libros clásicos (nos referimos especialmente a obras literarias) y otra los manuales de clase. Conviene que éstos se adapten a los intereses y necesidades de los alumnos.

39 EMERSON, R. W., *Society and solitude: Books.*

Algunos profesores se toman el trabajo de preparar sus propios manuales, e investigan cuanto material está a su alcance para adaptarlo a la situación concreta de sus alumnos. Esto es muy loable, pero, es también una carga que no todos pueden soportar, por diversas circunstancias (falta de tiempo, falta de fuentes de consulta, falta de medios, etc.).

Por lo general, todo establecimiento de enseñanza media está dotado de su biblioteca. Pero no todas son explotadas, aprovechadas debidamente. Y allí duermen y se llenan de polvo muchísimas obras que podrían prestar un gran auxilio. Es necesario utilizarlas.

Existe además otro material que está al alcance de todos: los periódicos, las revistas, los folletos. Este es también un material muy útil. Los suplementos literarios de muchos periódicos pueden constituir elementos de trabajo muy valiosos. Hay que darles cabida en nuestras aulas.

El profesor de lengua española debería ponerse en contacto con el bibliotecario del establecimiento, para estar al día en cuanto a la existencia de materiales de posible utilización en sus clases, y también, para servirle de asesor en relación con nuevas adquisiciones de libros, etc.

El material de lectura de estudio es algo que se impone. Debe insistirse en el material de lectura de información o de consulta, y en el material de lectura recreativa. Este último debe, en lo posible, acomodarse a los intereses y necesidades de los alumnos. Para ello pueden hacerse "sondeos de opinión", después de haber propuesto algunos modelos para ver cuál es su reacción.

Muchos pedagogos sugieren el siguiente material de lectura recreativa:

- Para alumnos varones:
  - novelas de aventuras,
  - obras de ciencia-ficción,
  - relatos sobre personajes masculinos,
  - obras de humor,
  - obras y revistas de juegos y deportes,
  - obras de ciencia aplicada, etc.

- Para niñas:
  - novelas sentimentales y románticas,

  - aventuras (no trágicas),
  - obras de humor,
  - relatos sobre personajes masculinos y femeninos,
  - obras de vida familiar,
  - quehaceres domésticos, etc.

Dice un adagio que "El apetito viene comiendo". Pensamos no "traerlo de los cabellos" al aplicarlo al ejercicio lector, para afirmar que la frecuencia en el leer forma el hábito de la lectura.

Mientras más lea el alumno mejor leerá, más interés tendrá por la lectura, más refinará su gusto, más buscará los libros, y, finalmente logrará conjugar y aprovechar las diversas clases de lectura.

Condiciones

Cuando el profesor proponga material de lectura a sus alumnos es conveniente tener presente un conjunto de condiciones que puedan asegurar la actividad y la efectividad lectoras.

Sintetizamos dichas condiciones así:

1. Adecuación al nivel e intereses del alumno.
2. Relación con temas de actualidad.
3. Relación con temas programáticos.
4. Extensión razonable[40].
5. Vocabulario accesible (para que no decaiga el interés).
6. Variación de fondo y de forma.
7. Material representativo (en cuanto autores, materias, corrientes literarias).

[40] Es necesario lograr que los alumnos lean por interés, por necesidad, y no por obligación. Es preferible hacer lecturas cortas, pero substanciales, que lecturas demasiado extensas. No hay que "oprimir" al alumno con obras voluminosas, con lecturas que supongan mucho tiempo, con lecturas "a marchas forzadas" (hay profesores que obligan, con demasiada frecuencia, a sus alumnos a la lectura de libros, sin ni siquiera averiguar si los tiene a mano o pueden conseguirlos con facilidad). Los ejercicios de lectura "precipitados", sin preparación, no ofrecen mayores garantías de buenos resultados, y sí pueden inducir al riesgo de matar los intereses y el gusto lector.

Es importante que el profesor incite a sus alumnos a la lectura preferencial de autores nacionales. Estos son los más accesibles, no sólo en cuanto al poder de adquisición, sino también, en cuanto a su comprensión e interpretación, por ser "producto" de nuestro primer ambiente. Desafortunadamente nuestros poetas y literatos son los últimos en leerse, si no olvidados, cuando deberían estar constantemente en nuestra "memoria" y ser el primer alimento de nuestra lectura.

Un problema: *La dislexia*

La "dislexia" (Gr. δις = dificultad, y λέξις = dicción), llamada por Pringle Morgan "ceguera verbal congénita donde la inteligencia es normal", y, descrita por Berkhan como un "tartamudeo de la palabra y de la escritura", es un trastorno o dificultad para comprender y reproducir símbolos escritos. Roger Mucchielli la denomina "enfermedad del siglo".

Más que una ineptitud para aprender y retener las grafías de las palabras usuales, se trata de una "laguna lingüística".

Charles Touyarot dice que "la dislexia no ha recibido hasta el presente una definición ni una etiología que hayan puesto de acuerdo a todos los autores"[41].

Mientras para algunos la dislexia es un problema de causa fisiológica, otros piensan que es un problema psicológico. Otros, finalmente consideran la dislexia como una "asociación de problemas" de índole diversa.

R. Mucchielli considera siete factores de la dislexia, a saber:

1. Trastornos de lateralización.

41 Definiciones propuestas: "La dislexia es una dificultad particular para identificar, comprender y reproducir los símbolos escritos, que tiene como consecuencia el perturbar profundamente el aprendizaje de la lectura". Mme. Borel Maisonny. "Las verdaderas dislexias son enfermedades circunscritas, que resultan de limitaciones sensoriales discretas o de anomalías en la organización de los circuitos responsables de las coordinaciones viso-auditivo-verbales que aseguran el acto complejo de percepción e inteligencia del lenguaje escrito". André Rey. "Es una asimbolía ante los conjuntos de letras, que reproduce, ampliándolas y prolongándolas, las dificultades habituales de los comienzos de la lectura y de la escritura, dejando intactas otras funciones intelectuales". Dr. Launay.

2. Trastornos del esquema corporal.
3. Trastornos de orientación espacio-temporal.
4. Inestabilidad de valores afectivos.
5. Anomalías sensoriales o neuro-sensori-motrices.
6. Insuficiencia intelectual.
7. Traumatismos psicológicos o anomalías del yo[42].

Entre los desórdenes atribuidos a la dislexia son características las "inversiones" en la lectura de las letras interiores de las palabras (inversiones cinéticas), y la "confusión" de grafías parecidas pero con diferente orientación (inversiones dinámicas).

La percepción no se armoniza con la inteligencia, sino que bloquea el pensamiento a un nivel preanalítico, afirma Ch. Touyarot, quien cita la siguiente descripción del disléxico hecha por André Rey:

> "El sujeto (disléxico) no puede desprenderse rápidamente de los elementos literales, percibidos solamente algunos de ellos; para pasar a otros elementos conexos debe arrancarse de los anteriores, y, en sus brincos salta palabras claves; de donde resultan una desorientación y regresiones incoherentes. . . tiende a pronunciar la palabra antes de haberla identificado visualmente". (REY, A., *Monografías de psicología clínica*).

R. Mucchielli, por su parte, subraya, en el problema de la dislexia, la falta de análisis, y dice:

42. "Lateralización" es la tendencia a la utilización de las manos y de los ojos en determinada dirección (lado), derecha (dextralidad) o izquierda (sinistralidad). La lateralidad (sentimiento de integridad en la permanencia de las diferentes partes del cuerpo, y de la coherencia que existe entre ellas y su situación corporal), puede ser diestra, siniestra o cruzada. Estudios al respecto muestran, que, para la lectura la sinistralidad o "zurdera" es más importante que la del ojo, que la "dominancia" (predominio) ojo-mano parece servir más al niño cuando la mano es "zurda" y el ojo "diestro", y, que los niños inestables desde el punto de vista de las dominancias laterales de la mano y del ojo son los que tienen mayores dificultades. El "esquema corporal" es la intuición senso-cinética de nuestro cuerpo (en estado estático o en movimiento, en sus relaciones con el espacio circundante y en la relación de las diferentes partes entre sí). Dicha intuición condiciona, normalmente, las actividades de lectura y escritura. Un mal esquema corporal conlleva, en el plano de la percepción, trastornos de orientación y confusiones, inversiones y transformaciones en el reconocimiento de los signos gráficos; y, en el plano motriz, engendra la torpeza, la lentitud y la falta de coordinación.

> "El (disléxico) no analiza. O bien él globaliza a partir de una percepción envolvente, y, entonces, adivina, yuxtapone, repite, anticipa (añade o suprime letras, invierte, transforma), o bien se enreda en un detalle, separa torpemente, y el efecto es el mismo: obligado a desprenderse del detalle, salta, olvida letras o sílabas enteras, vuelve atrás. . .".

Hay que tener en cuenta que los disléxicos no son necesariamente "débiles intelectuales". Existen casos de dislexia por pobreza de vocabulario: la hay también por "pereza mental" o por irreflexión, o simplemente, por desinterés por la lectura.

Estamos de acuerdo con Ch. Touyarot cuando escribe que, las causas de las dificultades específicas de la lectura y de la adquisición del lenguaje escrito deben ser definidas en el momento de su aparición, y, que, es en esos momentos cuando pueden considerarse los tipos de ejercicios, propios para vencer dichas dificultades.

Es evidente que es más fácil detectar los problemas que encontrar para ellos las soluciones convenientes.

Con todo, podemos decir que las lecturas adaptadas, frecuentes, reflexionadas (analizadas y comprendidas) son un medio válido no sólo para corregir a los disléxicos actuales, sino también a los disléxicos "potenciales" (pues la no lectura engendra la dislexia) que aún persisten en nuestros establecimientos de enseñanza media.

Aunque el papel del profesor no debe entenderse, en circunstancias normales, como "re-educador", sino como orientador (que previene y apoya), es claro que su labor de vigilante y corrector influye mucho en la rectificación de este problema.

Conviene tener presente, además, que una estrecha colaboración de vigilancia y orientación entre profesores, padres de familia y psicólogos escolares, será el mejor camino para obviar las dificultades del aprendizaje de los alumnos.

René Zazzo asegura que "un niño aprende a leer con cualquier método, y aun sin método, con tal que tenga la edad para aprender, que sea normal, que tenga un maestro conocedor de su oficio y una familia en donde exista el gusto por la lectura".

3.6 Autoevaluación

1. Cuestiones de complementación. (Valor de cada una 0.2 sobre 5).

Coloque en los espacios, la o las palabras que falten en cada frase:

a. El volver la vista para leer una palabra o frase puede ser un defecto de ____________.

b. La lectura automática y carente de comprensión se denomina lectura ____________.

c. La lectura oral y la lectura mental son ____________ de lectura.

d. Las operaciones mentales esenciales para la lectura son: el análisis, la ____________ y la interpretación.

e. En la lectura de información la ____________ indica la extracción de lo esencial.

f. La lectura mental, como lectura autónoma, se caracteriza por la ____________ y la ____________.

g. Según E. D'Ors, toda palabra tiene "una forma. . . un significado, y . . . un ____________".

h. La ____________ es discernimiento ponderado.

i. El espacio material en donde el ojo lector se detiene se denomina ____________.

j. Según L. E. Pachón, "interpretar es descubrir ____________ el mensaje".

2. Cuestiones discriminatorias. (Valor de cada una 0.1 sobre 5).

Coloque en la línea, al frente de cada proposición, las letras V o F, para indicar su verdad o su falsedad:

a. Lectura de información es lo mismo que lectura de estudio. F

b. La causa de la "subvocalización" es la naturaleza del lenguaje escrito. V

c. "Regresión" es sinónimo de "fijación". F

d. El método natural de lectura consiste en leer letra por letra y sílaba por sílaba. F

e. La unidad de identificación lectora es la palabra o grupo de palabras. V

f. La vocalización es una cualidad de la lectura mental. F

g. La lectura oral es normalmente menos rápida que la lectura silenciosa. V

h. Según L. E. Pachón, el "subrayado" es una señal interna. V

i. La velocidad de la lectura es directamente proporcional a la dificultad de un texto. F

j. La subvocalización es un defecto de la lectura mental. V

3. Cuestiones de selección múltiple. (Valor de cada una 0.2 sobre 5).

Coloque, dentro del paréntesis respectivo, el nombre del autor de cada una de las siguientes frases:

a. *"Un buen libro es aquel que se abre con expectación y se cierra con fruto".* (ALCOTT)

1. L. E. Pachón

2. R. Steele
3. R. Emerson
4. R. Descartes
5. A. B. Alcott

b. *"Jamás leas un libro que no sea añejo por lo menos de un año".* (Emerson)

1. A. Pulpillo
2. E. Fry
3. R. Steele
4. R. Emerson
5. A. B. Alcott

c. *"Saber leer es la clave para el éxito académico en cualquier nivel".* (Pachón)

1. A. B. Alcott
2. A. Pulpillo
3. L. E. Pachón
4. R. Descartes
5. R. Emerson

d. *"La lectura de todo buen libro es como una conversación con los hombres que lo han escrito".* (DESCARTES)

1. A. Pulpillo
2. E. Fry
3. R. Steele
4. R. Descartes
5. R. Emerson

e. *"La lectura es a la inteligencia lo que el ejercicio es al cuerpo".* (STEELE)

1. R. Emerson
2. E. Fry
3. R. Descartes
4. Ch. Touyarot
5. R. Steele

4. Cuestiones de afirmación y razón. (Valor de cada una 0.2 sobre 5).

Coloque, dentro de los paréntesis, en las siguientes frases, los números 1, 2, 3, 4 ó 5, para indicar la respuesta correcta, según que se den:

1. Afirmación y razón verdaderas, y la razón explique adecuadamente la afirmación.

2. Afirmación y razón verdaderas, pero la razón no explique adecuadamente la afirmación.

3. Afirmación verdadera, pero razón falsa.

4. Afirmación falsa, razón verdadera.

5. Afirmación y razón falsas.

Afirmación		Razón
a. La lectura silenciosa o mental es normalmente más rápida, V	(3)	porque debe subvocalizarse. F
b. La enseñanza media debe preocuparse por la lectura, V	(2)	ya que la lectura comprende un doble proceso (visual y mental). V
c. Es importante captar el sentido de lo que se lee, V	(1)	porque sin comprensión, la lectura es sólo un ejercicio mecánico. V
d. Para captar el significado de una palabra es preciso pronunciarla, F	(5)	ya que la vocalización es una condición necesaria de la lectura mental. F
e. Flexibilidad lectora es sinónimo de captación global, F	(4)	por cuanto la lectura informativa es investigativa o exploratoria. V

Soluciones

1. a. regresión
   b. mecánica
   c. formas
   d. comprensión
   e. selectividad
   f. libertad. . . madurez
   g. sentido
   h. crítica lectora
   i. espacio de reconocimiento
   j. qué significa

2. a. F
   b. V
   c. F
   d. F
   e. V
   f. F
   g. V
   h. V
   i. F
   j. V

3. a. (A. B. Alcott)
   b. (R. Emerson)
   c. (L. E. Pachón)
   d. (R. Descartes)
   e. (R. Steele)

4 a. 3
  b. 2
  c. 1
  d. 5
  e. 4

UNIDAD CUARTA

Objetivos específicos

Al término de esta unidad, el futuro docente estará en capacidad de:

1. Identificar las características generales de todo profesor.

2. Analizar las características especiales del profesor de lengua española.

3. Elaborar un "decálogo" para el profesor de lengua española.

4. Relacionar los "postulados" para la enseñanza de la lengua, según A. Maíllo.

4. Metodología para la enseñanza de la lengua - sistema

4.1 Consideraciones generales

Los propósitos de la escuela, en los niveles primario y secundario, deben enfocarse hacia la formación de "hombres" y de "mujeres", no a su especialización en tal o cual dominio del conocimiento.

No es, pues, misión del profesor de lengua española, a nivel medio, el formar "especialistas" del idioma, ni hacer de sus alumnos fonetistas, gramáticos o lingüistas, ni literatos.

Es cierto que los alumnos se hallan en vías de perfeccionamiento; no se puede pretender, sin embargo, que terminada su enseñanza media, su bachillerato, hayan alcanzado la perfección del idioma. Recordemos, una vez más, las sabias palabras de Bello: "el estudio de la lengua se extiende a toda la vida del hombre. . .".

No faltan quienes actúan, en la actividad escolar, como si el trabajo idiomático consistiese tan sólo en la acumulación de principios teóricos o de preceptos gramaticales. . ., y se polarizan en el aspecto sistemático.

Es cierto que dicho aspecto es de gran importancia, y que la clase de formación idiomática es marco apropiado y ambiente natural para su tratamiento. Con todo, es necesario convenir que tal aspecto no es el único ni el principal, que es medio y no fin.

Recordemos que la lengua es una entidad dinámica y evolutiva, y que en este dinamismo y en esta evolución, tienen mucho que ver los usuarios de la misma, es decir, quienes la hablan y la escriben.

Si la clase de español se "academiza" demasiado, si la estructura del idioma se presenta como algo exterior a sus usuarios, *a espaldas* suyas, como algo prefabricado. . . entonces dicha clase se torna fría, abstracta, aburridora.

Pero, si no se debe abusar, en el ámbito didáctico, del aspecto sistemático de la lengua, tampoco se puede prescindir de él. Omitirlo, en las actividades idiomáticas escolares, sería entregar armas valiosas para la defensa de la lengua. Sería caer en el extremo opuesto: en la anarquía idiomática.

"Ni tanto que queme el santo, ni tan poquito que no lo alumbre", dice un refrán popular que bien podemos aplicar aquí.

No abusar del aspecto de la lengua como sistema no significa "no usar", sino, utilizar debida, adecuada, oportuna, progresivamente los datos técnicos y científicos que le dan solidez y consistencia.

Estudiar la lengua, desde el punto de vista sistemático, es poner en juego el potencial de análisis y de reflexión sobre su estructura polifacética y unitaria.

El estudio formal de la lengua como sistema es ciertamente una necesidad individual y social. Pero, no hay que perder de vista que las necesidades van manifestándose de manera gradual, y que, por consiguiente, es necesario acomodarse a su ritmo.

En el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma hay que saber adecuar la transmisión de los conocimientos y teorías lingüísticas a la capacidad receptora de los alumnos, es decir, a su capacidad mental. Tiene aquí especial aplicación el principio aristotélico: "quidquid recipitur ad modum recipientis recipitur" (cuanto se recibe es recibido según la capacidad del receptor).

Adolfo Maíllo subraya, con mucho acierto, "la diferencia existente entre una descripción de los hechos lingüísticos, con propósitos científicos, y una guía para la enseñanza del idioma"[1].

Antonio Medina P. sugiere, por su parte, mesura y cautela en la presentación de teorías que enfocan el aspecto sistemático de la lengua, cuando advierte:

"No caigamos nosotros, educadores, arrastrados por corrientes de última hora, en un aceptar, acatar, sin previos y sólidos ensayos experimentales, lo que aún no ha cuajado en un concluyente cuerpo de doctrina"[2].

Las Academias de la Lengua, en su Sexto Congreso, reunido en Caracas en 1972, al mismo tiempo que señalaron la necesidad y el mérito de investigadores y científicos por "renovar la teoría gramatical", recomendaron, para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en los niveles primario y secundario una "forma esencialmente práctica", y "preferentemente normativa" (ver apéndice B).

---

1 MAILLO, A., "Lengua Nacional", en *Enciclopedia aplicada,* Barcelona, Ed. Labor, S. A., 1974, p. 65.

2 MEDINA P. A., *Didáctica de la lengua en la E. G. B.,* Madrid, Ed. Magisterio Español, S. A., 1971, p. 232.

Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, en su *Gramática Castellana,* afirmaron que es la "gramática normativa" la que importa en las escuelas y colegios[3].

El profesor Ciro Alfonso Lobo Serna dice lo siguiente:

"Ya es tiempo de aterrizar y de velar por los fueros de la gramática tradicional, la misma que hizo grandes a muchos de quienes hoy se llaman innovadores"[4].

Nuestra posición es la de lograr un justo equilibrio entre las enseñanzas tradicionales y las nuevas perspectivas lingüísticas. Conviene respetar un patrimonio y al mismo tiempo ampliar sus horizontes en un espíritu de renovación.

Muchos de nuestros alumnos (universitarios) reciben en la actualidad información acerca de las más recientes teorías lingüísticas. Conviene que sus adquisiciones encuentren un marco de aplicación —de experimentación— en su actuación con docentes (a nivel medio).

Pero, insistimos en que no hay que confundir las adquisiciones lingüísticas del marco universitario (adquisiciones para el consumo personal), con las adquisiciones del alumno a nivel secundario, las cuales suponen, en el docente, el haber digerido (adquisiciones para la exportación) los datos científicos del idioma.

4.2 La lengua como sistema

La lengua no es yuxtaposición de signos gráficos o de sonidos, no es una sucesión de letras, sílabas o palabras inconexas; letras, fonemas, palabras, oraciones. . . que en ella se entrelazan y combinan, para formar una "cadena" hablada y escrita, son elementos constitutivos de un "sistema".

La lengua es, pues, una entidad compleja: "un sistema de signos solidarios", es decir "interrelacionados", una "red de relaciones" un conjunto en el que sus elementos o componentes son "opositivos, relativos y negativos"[5].

---

3 ALONSO, A. y HENRIQUEZ UREÑA, P., *Gramática castellana,* Buenos Aires, Ed. Losada, 2a. Ed., 1967.

4 LOBO-SERNA, C. A., *Morfología y sintaxis - Español latín-español,* Bogotá, Editorial Sterner, 1980, p. 129.

5 Elementos "opositivos" = (se enfrentan a otros), p. ej., "presente" está en oposición a "pasado" y "futuro", "bueno" está en oposición a "regular" o "malo". Elementos "relativos" (su valor está condicionado), p. ej., lo que para unos es futuro para otros es pasado, etc.; lo que para unos es bueno para otros es regular. Elementos "negativos" (niegan otra cosa), p. ej., malo no es bueno, pasado no es pre-

Así la concibió F. de Saussure[6], precursor del "estructuralismo" lingüístico, quien en su obra *Curso de lingüística general* repitió 138 veces el término "sistema", que, uno de sus seguidores, L. Hjelmslev cambiaría por el de "estructura".

Pero es un sistema de tanta complejidad que más tarde sería definido como "sistema de sistemas".

He aquí un panorama que plantea una serie de problemas para el tratamiento didáctico de la lengua, tanto para profesores como para alumnos.

Problemas para el profesor:

— Peligro de caer en la exposición magistral, descarnada y abstracta,
— peligro de caer en el monólogo docente,
— peligro de fomentar la "memorización" y la pasividad en los alumnos,
— peligro de convertir la clase de español en cátedra de lingüística, etc.

Problemas para el alumno:

— Peligro de considerar la lengua como algo estrictamente escolar,
— peligro de memorización y de pasividad,
— peligro de fatiga mental improductiva,
— peligro de aburrimiento, etc.

---

sente, etc. Las llamadas "partes de la oración" (sustantivo, adjetivo, verbo, etc., también son opositivas, relativas y negativas. Lo mismo sucede con los accidentes: género, número, etc.).

6 SAUSSURE DE, Ferdinand, (1857-1913), famoso lingüista ginebrino, autor de la obra: *Curso de lingüística general*, importante y decisiva para el desarrollo de la lingüística moderna, trazó con ella un camino prometedor y firme para los estudios científicos de las lenguas. Son suyas las dicotomías *diacronía-sincronía* (estudio de la lengua en su desarrollo histórico (diacronía), y estudio de la lengua en el momento actual (sincronía), y, *lengua-habla* (sistema convencional-social de expresión de una comunidad (lengua), y expresión individual (habla) ajustada al sistema común). Es suya también la teoría del "signo lingüístico", base fundamental de la lengua, "unidad" compuesta de dos planos o elementos: el *significante* (imagen acústica asociada a un concepto) y el *significado* (concepto asociado con una imagen acústica).

Cuando se trata de enfocar el aspecto sistemático de la lengua, es decir, de encarar de manera técnica y científica el estudio de los elementos que la componen, ya de manera aislada, ya en sus relaciones íntimas, muchos se sienten incómodos, y realizan un trabajo árido con el sólo objetivo de cumplir una obligación académica.

No es propósito de la escuela, lo hemos dicho, el formar fonetistas, ni gramáticos, ni literatos. . .

No obstante, ya en el nivel medio, cuando el alumno tiene cierto acopio de datos lingüísticos sistematizados (antecedentes), cuando maneja la lengua materna con relativa espontaneidad, conviene guiarlo, cautelosa, dosificada y progresivamente, por las vías de la reflexión consciente, estructurada, de la lengua.

Ejercicios de aplicación

Con el fin de obviar los problemas que hemos mencionado antes, es necesario acudir constantemente a la acción participativa del alumno, es decir, darle oportunidad de poner en práctica, de aplicar los conceptos, las nociones que el profesor imparte.

No se trata de llenar páginas de un cuaderno para acumular, por ejemplo, definiciones, fenómenos gramaticales, frases, oraciones, etc., que muchas veces no han sido comprendidas en clase, y que más tarde van a ser material abstracto para una previa o examen.

La autoevaluación es de suma importancia en el proceso del aprendizaje por cuanto permite poner en juego, de manera dinámica, las potencias cognoscitivas y psicomotoras del alumno, y, lograr así los objetivos educativos correspondientes.

El alumno no debe comportarse como un observador pasivo, un "oyente", un espectador. . . sino, por el contrario, como un actor emprendedor y activo, consciente de su puesto y de su participación en su propio aprendizaje.

El profesor, por su parte, debe saber poner en juego habilidades docentes tales como la sensibilización, la motivación, el diálogo que rompa la monotonía magistral, el control de la comprensión, etc.

En este aspecto de la lengua, particularmente, debe el profesor evitar el "suponer" que sus alumnos "saben" tal o cual noción, o han "entendido" tal explicación. El solo hecho de transmitir un conocimiento no es garantía suficiente para deducir que el receptor (el alumno) ha hecho suyo, ha asimilado el mensaje; puede haber fallas en el mismo receptor, o en el canal de transmisión (medios inadecuados) o en el código (terminología carente de significado para el alumno).

Es preciso "asegurarse" personalmente o por medio del mismo alumno (por su acción o su expresión) de que un conocimiento ha sido realmente comprendido por éste, que tiene un sentido para él, que dicho conocimiento se va integrando con otros, etc.

Sin querer adentrarnos en los intrincados laberintos de la lingüística, pues tal no es el objetivo de esta obra, sin desconocer tampoco las valiosas aportaciones de las diversas corrientes lingüísticas al progreso pedagógico de la lengua, vamos a delimitar nuestro estudio a tres enfoques sistemáticos de la misma: el fonológico, el gramatical y el literario[7].

4.2.1 El sistema fonético-fonológico

Una de las funciones de la escuela, con respecto a la lengua materna, es la de velar por la correcta pronunciación de la cadena hablada, y por la grafía correcta de la cadena escrita.

La lengua española posee un conjunto de elementos mínimos propios (letras. . . fonemas. . . sonidos) que hacen de ella un sistema fonético-fonológico, susceptible de ser analizado y estudiado ya en su aspecto material (fonética), ya en su aspecto significante (fonología)[8].

7 El estudiante podrá acudir a otras fuentes para completar los enfoques sistemáticos de la lengua, p. ej., a la *Introducción a las lenguas clásicas*, de Yosu de Lezama, USTA, 1978, para investigar lo referente a las *etimologías* (a la noción de "elementos radicales", a la "composición y derivación", a los "elementos de relación o funcionales", etc.). En la *Historia de la lengua española*, del mismo autor, tendrá un enfoque sobre los orígenes y evolución de la lengua, así como algunas notas de *Gramática histórica*.

8 La fonética y la fonología son partes de la lengua que la sistematizan o estructuran con relación a los sonidos, pero con fines distintos. La primera estudia los sonidos en su aspecto material. La segunda en cuanto son portadores de un significado.

No es tarea del profesor de enseñanza media (así sea un gran fonetista o fonólogo), teorizar en sus clases sobre el sistema, "hablar" de fonética o de fonología, sino más bien "hacer", es decir, aplicar el sistema, de manera adaptada y progresiva, haciendo tomar conciencia a sus alumnos de las relaciones y diferencias que existen entre los distintos elementos.

Es preciso que el alumno logre:

Diferenciar *letras, fonemas* y *sonidos*.

Identificar en la palabra hablada distintos fonemas.

Identificar en la palabra escrita los signos gráficos (letras) que sirven para representar los fonemas.

Transcribir, de acuerdo con un modelo, el lenguaje escrito (palabras, frases, oraciones), de tal manera que la "relación biunívoca" que existe entre los fonemas y las letras que los representan (en nuestro idioma) no obstaculice ni la pronunciación ni la ortografía.

Distinguir auditiva y visualmente: concurrencia de vocales o de consonantes, diptongos, triptongos, etc.

Articular y vocalizar debidamente letras, sílabas, palabras. . .

Evitar metátesis incorrectas, etc.

Es claro que para hacer práctica fonético-fonológica son indispensables bases teóricas. Pero debemos insistir en que lo que necesitan los alumnos no es propiamente aprender la sistematización, sino a hacer uso del sistema.

Por consiguiente, después de breves explicaciones teóricas, el profesor debe proceder a aplicaciones prácticas, presentando fenómenos concretos a la observación de los alumnos para que ellos los analicen y saquen de allí sus conclusiones, sus definiciones.

El profesor puede, por ejemplo:

— Escribir en el tablero palabras como:

poco - coco - loco - toco - foco
rosa - fosa - losa - rosa - Bosa, etc.

— Preguntar a los alumnos (semejanzas y diferencias existentes).

— Aislar (o hacer aislar) las diversas letras.
— Hacer notar que un solo elemento puede hacer variar el significado de una palabra, etc.

Otro procedimiento puede ser el siguiente:

— Hacer escuchar una grabación (breve).
— Hacer transcribir las palabras (según el cuadro-modelo, etc.).

Colocamos a su intención (como docente) algunos datos que puede tener en cuenta para las clases.

Cuando describimos el aspecto material de los sonidos, hacemos fonética (a, x, s, i, ll, ñ, e, w,).

Cuando ordenamos los fonemas para atribuirles un significado, hacemos fonología (c + a + s + a, r + o + s + a, a + r + b + o + l)[9].

El *sonido* es una noción de carácter *físico*, sin relación con el significado de las palabras. (El número de sonidos es bastante amplio).

El *fonema* es una noción de carácter *funcional* que sí incide en su significado. (El número de fonemas es limitado). Es llamado *sonido ideal*.

Las *letras* son signos gráficos que sirven para representar los fonemas.

En la lengua española, cuyo alfabeto consta de 29 letras (algunos hablan de 30)[10], tenemos muchos sonidos pero tan sólo 24 fonemas, distribuidos así:

5 fonemas vocálicos, y
19 fonemas consonánticos (ver cuadro).

9 "El estudio de los sonidos es parte de la *fonética*; el de los fonemas constituye la *fonémica, fonología* o *fonemática*". Cf. FLOREZ, L., *Lecciones de pronunciación*, Bogotá, 3a. Ed., 1971, p. 118.

10 Quienes consideran 30 (treinta) letras o signos gráficos en el alfabeto español lo hacen teniendo en cuenta el doble sonido de la *r (erre)* = rr. La Academia habla de "sonidos múltiples".

Observaciones:

1. Hay letras que no representan ningún fonema, p. ej., la *h*.
2. Existen varias letras que representan un solo fonema, p. ej., la *c* y la *z* —en *casa*— *cima*, *zona* (en Hispanoamérica particularmente). (El fonema /c/ tiene varios sonidos).
3. Algunos fonemas se representan con una sola letra, p. ej., la *f* en *familia*, *filosofía*, a diferencia con otras lenguas, p. ej., el francés o el inglés, en las cuales vemos "familie" y "philosophie" (Fr.), y, "family" y "philosophy" (In.).
4. La letra *x* representa un "fonema doble", p. ej., "examen" sería "exsamen".
5. Algunas letras, p. ej., *b* y *v*, pueden representar un mismo fonema; así en "botar" y "votar", "baca" y "vaca". Encontramos aquí otra diferencia con lenguas como el francés ("bois" y "voies") o el italiano ("bebo" y "vino").
6. La *y* (consonante) puede tener sonido vocálico o confundirse en un solo fonema (p. ej., en Argentina, en Antioquia, etc.).

Letras del alfabeto español

A (a) - a -	B (b) - be -	C (c) - ce -	CH (ch) - che -	D (d) - de -	E (e) - e -
F (f) -efe-	G (g) - ge -	H (h) -hache-	I (i) - i -	J (j) -jota-	K (k) - ka -
L (l) -ele-	Ll (ll) -elle-	M (m) -eme-	N (n) -ene-	Ñ (ñ) -eñe-	O (o) - o -
P (p) -pe-	Q (q) -cu-	R (r) -ere-	S (s) -ese-	T (t) -te-	U (u) - u -
V (v) -ve- (o uve)	W (w) -doble ve o d. uve)-	X (x) -equis-	Y (y) -ye-	Z (z) -zeta (o zeda)-	

LETRAS - FONEMAS - EJEMPLOS Y TRANSCRIPCION FONOLOGICA

Letra	*Fonema*	*Ejemplos*	*Transcripción fonológica*
a	1 /a/	ala, Saavedra	*ala*, *sa(a)bedra*
e	2 /e/	peso, café	peso, kafé
i (y)	3 /i/	tío, ayer y hoy	tío, ayer *i oi*
o	4 /o/	ojo, como	oxo, komo
u	5 /u/	pueblo, pues	pueblo, pues
b	6 /b/	bote, bueno	bote, bueno
c	7 /k/	casa, canto	kasa, kanto
ch	8 /ĉ/	chico, chivo	ĉiko, ĉibo
d	9 /d/	dedo, diente	dedo, diente
f	10 /f/	forma, foro	forma, foro
g	11 /g/	gato, gente	gato, gente
h	/ /	huevo, hueso	uevo, ueso
j	12 /x/	jabón, cajón	xabón, kaxón
k	/k/	kilo, kumis	kilo, kumis
l	13 /l/	loro, luna	loro, luna
ll	/l/	lluvia, llanta	lubia, lanta
m	14 /m/	madre, cama	madre, kama
n	15 /n/	nube, nada	nube, nada
ñ	16 /ñ/	niño, caña	niño, kaña
p	17 /p/	padre, pera	padre, pera
q	/k/	queso, quiero	keso, kiero
r	18 /r/	carta, corto	karta, korto
rr	/r̄/	reja, guerra	rexa, ger̄a
s	19 /s/	sobre, casa	sobre, kasa
t	20 /t/	tango, tiple	tango, tiple
v	/b/	vino, voto	bino, boto
w	21 /w/	Wilches, wagón	bilĉes, bagón
x	22 /x/	xilófono, xenón	xilófono, xenón
y	23 /y/	yuca, yegua	ŷuka, ŷegua
z	24 /θ/	zorro, zancudo	θoro, θankudo

ALFABETO FONETICO [11]

- a — *a* en padre
- ạ — *a* en mal
- ȧ — *a* en orador
- b — *b* en tumba
- b — *b* en haba
- ḅ — *b* en dial, esbelto
- ĉ — *ch* en mucho
- θ — *z* en mozo
- d — *d* en conde
- đ — *d* en rueda
- ď — *d* en abogado
- ḍ — *d* en virtud
- e — *e* en canté
- ẹ — *e* en perro
- ə — *e* en amenaza
- f — *f* en fácil
- g — *g* en manga
- g — *g* en rogar
- i — *i* en pide
- ị — *i* en gentil
- ị — *i* en peine
- r̄ — *rr* en carro
- s — *s* en paso
- ṣ — *s* en hasta
- t — *t* en tomar
- ṭ — *t* en hazte acá
- u — *u* en puro
- ụ — *u* en culpa
- u — *u* en causa
- u — *u* en título
- ! — *i* en rápido
- j — *i* en nieto
- k — *c* en casa
- l — *l* en luna
- l — *l* en alzar
- l — *l* en falda
- l — *ll* en castillo
- m — *m* en amar
- m — *n* en confuso
- m̥ — *n* en conmover
- n — *n* en mano
- n — *n* en onza
- n — *e* en monte
- n — *n* en cinco
- n — *ñ* en año
- o — *o* en cantó
- ọ — *o* en amor
- o — *o* en adorar
- p — *p* en padre
- r — *r* en hora
- ɹ — *r* en color
- w — *hu* en hueso
- x — *j* en jamás
- y — *y* en mayo
- ŷ — *y* en cónyuge
- z — *s* en rasgar
- ẓ — *z* en juzgar
- ã — vocal nasal
- á — vocal acentuada
- a: — vocal larga

4.2.2 El sistema gramatical (morfosintáctico)

Otra función de la escuela, con respecto a la lengua española, es hacer "ver" al alumno que ésta no es "suma de palabras inconexas".

La lengua es una entidad dotada de una *columna vertebral*, su sistema gramatical, sus categorías morfosintácticas.

11 Este alfabeto con ejemplos de transcripción fonética está tomado de la obra de D. Tomás Navarro, *Manual de pronunciación española*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 20a. Ed., 1980, pp. 32-33.

Tradicionalmente se ha identificado la gramática con dos de sus aspectos: *la morfología* (que estudia la estructura de las palabras) y la *sintaxis* (que estudia las relaciones, las funciones de las palabras)[12].

Mientras algunos, como V. Bröndal, son decididos defensores de la separación de los dos aspectos, otros afirman la imposibilidad de establecer una separación entre morfología y sintaxis, y aun éstas de la lexicología. Tal es el caso de F. de Saussure quien proclamó: "la unidad indispensable para el estudio del lenguaje" y "la imposibilidad de separar partes en la gramática desde un punto de vista teórico".

En un intento de aplicar la lingüística estructural a la gramática, morfología y sintaxis se han fundido en un nuevo concepto: la *morfosintaxis*[13].

Una pauta que nos parece juiciosa para el trabajo académico, a nivel medio, cuando el alumno no ha alcanzado la suficiente madurez lingüística, es la de mantener, desde el punto de vista pedagógico y metodológico, la separación de los dos aspectos e irlos integrando progresivamente a medida que la capacidad de reflexión y de abstracción del alumno vaya madurando.

Si bien tal separación o división no corresponde a la lógica de la lengua, como lo dijo F. de Saussure, él mismo admitió su "utilidad práctica".

> "Lo que tenemos que conseguir, escribe Antonio Medina, es peculiarizar y precisar la sustancia cabal tanto de la morfología como de la sintaxis, y marcar el área de trabajo que separadamente pueda ser patrimonio de cada una de ellas, aunque sin desaprobar, en lo que sea hacedero y la madurez del alumno lo faculte, la interpretación morfofuncional de las palabras y sus combinaciones"[14].

12 La *morfología* (Gr. μορφή= forma) estudia la forma de las palabras y las cataloga en "partes de la oración": sustantivos, adjetivos, verbos, etc. La *sintaxis* (Gr. συν = con, y τάξις = orden, ordenación, colocación. . .) estudia las oraciones en su ordenamiento funcional, en sus relaciones. . .

13 "Es fácil comprender que la separación entre morfología y sintaxis es arbitraria y sólo fundada en la conveniencia metódica de examinar el lenguaje desde diferentes puntos de vista. Cuando, p.ej., la morfología clasifica las palabras como *partes de la oración*, se vale a menudo de conceptos funcionales o sintácticos. Cuando la sintaxis establece las reglas de la concordancia, no hace más que ajustar, repitiéndolo, el sistema de las desinencias estudiado en la morfología. . . Esta penetración recíproca de las partes en que suele dividirse la gramática explica que la investigación lingüística se valga a veces de denominaciones mixtas como *morfofonología, fonosintáctico, morfosintáctico,* etc.". Cf. Real Academia Española (Comisión de Gramática), en *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, S. A., 1973, p. 349.

4.2.2.1 De la gramática normativa a la gramática generativa

La gramática normativa

La gramática que hemos estudiado y enseñado tradicionalmente, en nuestro país, y que, por el surgir de diversas teorías lingüísticas modernas, ha sido muchas veces atacada, es la llamada "normativa".

Tiene su punto de partida en la época del "descubrimiento" con Elio Antonio de Nebrija (1492), y se fundamenta en el principio de: "hablar y escribir correctamente el idioma castellano".

Basada esencialmente en la antigua tradición grecolatina[15] y defendida por las Academias, esta gramática da normas para regular el buen uso de la lengua y velar por su "pureza" y "esplendor".

Su objetivo, de carácter práctico tiene "plena justificación", y "las necesidades prácticas que satisface le dan pleno derecho a subsistir al lado de la gramática teórica o científica", escribe J. Roca-Pons[16] .

La gramática lógica

Pretendiendo un supuesto paralelismo entre la lengua y la lógica (ciencia del razonamiento) apareció en el siglo XVII la "Grammaire" (gramática) de Port-Royal (Francia) en 1660), para afirmar que "las categorías gramaticales no son más que el producto de las categorías lógicas".

Su objetivo principal fue el "razonar" el hecho lingüístico. Su metodología explica correlaciones lógico-gramaticales tales como: sustantivo = sustancia. . ., adjetivo = accidente. . ., etc.

14 MEDINA PADILLA, A., *Op. cit.*, p. 239.

15 Desde muy antiguo la gramática ha sido dividida en varias partes. Así, los griegos consideraban en ella: *prosodia, analogía, etimología* y *sintaxis.* Lo mismo hicieron los romanos (latinos). En la Edad Media hubo dos clases de divisiones: la primera, dividía la gramática en: *ortografía, prosodia, analogía* y *sintaxis;* la segunda, en: *ortografía, etimología, diasintética* (equivalente a la sintaxis griega) y *prosodia.* La etimología (verdadero conocimiento de las palabras por su origen y por los elementos de su composición) comprendía nuestra morfología, sobre la que se trabajó durante la primera mitad del siglo XIX, y la formación y derivación de las palabras.

16. ROCA-PONS, J., *El lenguaje*, Barcelona, Ed. Teide, 1975, p. 166.

La gramática psicológica

Considerando que "los fenómenos lingüísticos son, en buena parte, de base psicológica", surgió, tomando como base las doctrinas del psicológo alemán Wilhelm Wundt (fundador de la psicología experimental), una gramática, de tipo inductivo, que considera, como punto de partida del idioma, el pensamiento, en la suposición de que: a cada idea corresponde una categoría gramatical.

Esta gramática, tuvo en nuestra lengua un destacado representante en la persona del ilustre lingüista, también alemán, Rodolfo Lenz (establecido en Chile a fines del siglo pasado), autor de la famosa obra titulada *La oración y sus partes.*

La gramática comparada

Nacida del movimiento intelectual llamado "comparatismo" (de fines del siglo XVIII), la gramática comparada fue un intento de estudiar, comparándolas, diversas lenguas y sus gramáticas, con el fin de llegar a un mejor conocimiento de las mismas.

El comparatismo tuvo su principal exponente en Friedrich von Schegel, quien empleó por primera vez la expresión de gramática comparada en 1808.

Dicho movimiento fue el punto de partida del "historicismo" que culminará con el positivismo de los "neogramáticos"[17].

La gramática general

Fue la "gramática general" otro intento de universalización de la teoría gramatical. De base lógica, pretendía, por un procedimiento inductivo, llegar a descubrir un "común denominador" de varias lenguas, es decir, un sistema gramatical común entre ellas[18].

---

17 "Neogramáticos": grupo de investigadores de la Universidad de Leipzig (A. Leskien, K. Brugmann, H. Paul, H. Osthoff, etc.) quienes a fines del siglo pasado se preocuparon por el estudio formal y funcional del lenguaje.

18 "En rigor, más que gramática general, debería llamarse *teoría de la gramática*, o de un modo análogo, y el término gramática podría reservarse para lo que constituye, en realidad, su esencia, es decir, la descripción del sistema funcional de la lengua. Pero, dejando aparte la cuestión de la terminología, cabe preguntarse si existe una gramática general, es decir, si puede afirmarse alguna afinidad fundamental en todos los sistemas lingüísticos existentes, y hasta posibles. La antigua gramática de base lógica aspiraba, naturalmente, a una validez universal. La brillante investigación comparatista e histórica del siglo pasado hizo pensar en la imposibilidad de dicha validez. Actualmente existe una mayor confianza en llegar a establecer principios generales a partir del mejor conocimiento que tenemos de las estructuras lingüísticas. Además, desde un punto de vista generativista, se ha dicho que en las diversas gra-

El descubrimiento del *sánscrito* (antigua lengua sagrada y literaria de la India) y de sus semejanzas con el griego y el latín, dio un carácter científico a los estudios comparatistas.

Al lingüista alemán Franz Bopp (quien en su *Gramática comparada* estudió las afinidades morfológicas del sánscrito, el Zenda, el griego, el latín, las lenguas lituanas, eslava, gótica, alemana y armenia) se unieron otras (los hermanos Wilhelm y Jakob Grimm —alemanes—, y el danés Rasmus Rask, etc.) para trabajar en busca de una "gramática ideal".

Pero la gran figura de este movimiento de universalización de la gramática es, indudablemente, el gran pensador Wilhelm von Humboldt, quien "no niega la posibilidad de una gramática ideal de carácter lógico, pero defiende la inducción como procedimiento más adecuado para llegar a una gramática general, a partir de la observación de las diversas lenguas"[19].

La gramática histórica

Esta gramática nació, como sistemática, en el siglo pasado, influenciada por el positivismo, en un intento de mostrar la evolución de la lengua (enfoque diacrónico).

La gramática histórica obedeció a una falta de confianza en la posibilidad de una gramática general.

De ella se ha dicho que pertenece más bien a la "lingüística diacrónica", y que es más historia de la lengua que gramática de la misma, la cual, según el pensamiento de F. De Saussure sólo puede ser "sincrónica".

La gramática descriptiva, funcional o estructural

Ya en tiempos recientes, y sobre todo a partir de la obra de F. de Saussure (editada por sus discípulos Ch. Bally y A. Sechehaye) aparece, como reacción contra la gramática histórica, un nuevo tipo de gramática: la gramática descriptiva.

Esta gramática estudia la lengua desde el punto de vista "inmanente", como "un estado de fenómenos simultáneos", según dice el académico (español) Emilio Alarcos Llorach, quien agrega: "Así, tenemos lingüísticas: la lingüística sincrónica, que en el fondo es semejante, aunque con métodos renovados, a la gramática tradicional, y la lingüística diacrónica, que no es sino una transformación de la llamada gramática histórica. . ."[20].

---

máticas particulares subyace una gramática universal". ROCA-PONS, J., *Introducción a la gramática,* Barcelona, Ed. Teide, 1976, p. 26.

19 ROCA-PONS, J., *Op. cit.,* p. 4.

20 ALARCOS LLORACH, E., *Gramática estructural,* Madrid, Ed. Gredos, 2a. Ed., 1977, pp. 13-14.

Los sucesores de F. de Saussure profundizaron las teorías del maestro, crearon escuelas estructuralistas y dieron nuevos nombres al descriptivismo: *funcionalismo* y *estructuralismo.*

El "funcionalismo"

Lingüistas del "Círculo Lingüístico de Praga" (fundado en 1926), considerando el carácter de función que poseen los elementos del "sistema" saussuriano, dieron origen a la corriente funcional o *funcionalismo.*

Afirma esta escuela que "en el análisis lingüístico, debe uno situarse en el punto de vista de su función" y que desde él "la lengua es un sistema de medios de expresión apropiados para un fin".

Lo más importante del "Círculo Lingüístico de Praga" fue la creación de la "fonología"[21] que ordena el aspecto significante de la lengua.

"Aunque el objeto de estudio de la fonología no es, en rigor, gramatical, sino parte de la acústica, sus métodos nos interesan en gran manera por la gran repercusión que han tenido dentro de los estudios estrictamente gramaticales", afirma José Roca-Pons[22].

Los trabajos fonológicos se deben especialmente a los rusos, el príncipe Nikolaj S. Trubetzkoy y el lingüista Roman Jacobson, y a los checos Vilhelm Mathesius, Bohumil Trnka, Josef Vachek, etc. A esta escuela se asociaron los franceses André Martinet y Aurelien Sauvageot, los holandeses A. de Groot y N. van Wijk, etc.

El "estructuralismo"

La otra escuela estructuralista es la escuela de la *glosemática*, el "Círculo Lingüístico de Copenhague" (fundado en 1944) en la que sobresalió la figura de Louis T. Hjelmslev[23].

Fue L. Hjelmslev, "padre de la glosemática" (teoría del lenguaje), quien dio carta de ciudadanía a los términos "estructura" y "estructural", cuando, al encargarse de *Acta Lingüística* (revista del "Círculo Lingüístico") definió así la lingüística estructural: "Se

21 El funcionalismo dio cabida, en su revista *Trabajos del Círculo Lingüístico de Praga*, a artículos de estructuralistas americanos como Leonard Bloomfield (padre del "distribucionalismo"), y del investigador independiente español, el académico Tomás Navarro T.

22 ROCA-PONS, J., *Introducción a la gramática*, p. 6.

23 HJELMSLEV TROLLE, Louis, (1899-1965), famoso lingüista danés, uno de los fundadores, con Viggo Bröndal, del "Círculo Lingüístico de Copenhague", y autor de *Prolegómenos a una teoría del lenguaje.*

entiende por *lingüística estructural* un conjunto de *investigaciones* sustentadas por una *hipótesis* según la cual es científicamente legítimo describir el lenguaje como, *esencialmente,* una *entidad autónoma de dependencias internas*, o en una palabra una *estructura*. . ."[24].

Este lingüista considera el signo lingüístico, al igual que Saussure, como base de la lengua. Pero, en su glosemática, lo configura con otra terminología: *expresión* (equivalente al "significante" de Saussure) y *contenido* (equivalente al significado).

"La diferencia decisiva entre Saussure y la glosemática, escribe Bertil Malmberg, es que aquél consideraba el signo y sus dos mitades como elementos "psíquicos", en tanto que la glosemática, con su método inmanente, excluye cualquier interpretación psicológica y prefiere analizar el signo sólo con auxilio de las funciones *internas* que las constituyen y las *externas* que tienen con respecto a otras unidades lingüísticas"[25].

Hjemlslev dividió su teoría (glosemática) en dos partes: la *cenemática* (estudio de la expresión —que corresponde, según dijimos, al "significante" de Saussure, y, también a la "fonología" funcionalista[26]), y la *plerемática* (estudio del *contenido* — equivalente del "significado" saussuriano, y relacionada con la morfología y la sintaxis tradicionales)[27].

El "distribucionalismo"

Mientras la obra de F. de Saussure se divulgaba en Europa, otro famoso lingüista, el norteamericano Leonard Bloomfield[28], comenzaba, de manera independiente, a dar a conocer otra teoría del lenguaje que sus alumnos bautizaron con el nombre de "distribucionalismo".

La teoría lingüística de Bloomfield tiene algunas semejanzas y muchas diferencias con el sistema saussuriano y con la glosemática de Hjemlslev.

24 Cf. BENVENISTE, E., *Problemas de lingüística general*, México, Siglo XXI Editores, S. A., 1976, pp. 91-98.

25 B. MALMBERG, *Los nuevos caminos de la lingüística*, México, Siglo XXI Editores, S. A., 1975, p. 164.

26 Para Hjelmslev "las funciones constituyen el principio inherente y constitutivo de la estructura".

27 Una obra fundamental para el conocimiento del estructuralismo de Hjelmslev, cuyo estudio recomendamos, es la ya mencionada del académico Emilio Alarcos Llorach, *Gramática estructural* (según la escuela de Copenhague y con especial atención a la lengua española), Madrid, Editorial Gredos, 2a. Ed., 1977.

28 BLOOMFIELD, Leonard (1887-1949) nacido en Chicago.

Recogida en el libro *Language* publicado en 1933[29] la teoría descriptiva de Bloomfield tendrá una gran repercusión en el estructuralismo norteamericano, hasta la década de los sesenta.

Se ha dicho que el *Language* de Bloomfield ha ejercido, en Norteamérica, una influencia semejante a la ejercida por el *Curso de lingüística general* de F. de Saussure, en Europa.

Bloomfield, calificado de "mecanicista", a causa de la exclusión de la "función" y de la "significación"[30] propuso que la lingüística se limitara a una descripción libre de toda consideración mentalista (antimentalismo). Según él, sólo la *forma* y su estudio deben preocupar al lingüista.

Al estructuralismo bloomfieldiano debemos gran cantidad de conceptos ("corpus" = conjunto de emisiones —actos de habla—, "análisis distribucional", en "constituyentes inmediatos", "clases distribucionales" "construcciones" "endocéntricas", "exocéntricas", "núcleo", "satélite", "contorno" —ambiente—, etc.) y un modelo de lengua, de gran complejidad, compuesta de dos tipos de subsistemas: los "sistemas centrales" (sistema gramatical —morfología y sintaxis—, sistema fonológico, sistema morfonológico), y los "sistemas periféricos" (sistema fonético, y sistema semántico).

Discípulos destacados de Bloomfield, que sistematizaron sus pensamientos, fueron Rulon S. Wells, y, sobre todo Zelling S. Harris, la figura más importante de la lingüística norteamericana, entre Bloomfield, su maestro, y Chomsky su alumno[31].

---

29 La primera obra de Bloomfield, titulada *Introduction to the Science of Language (Introducción a la ciencia del lenguaje)* en la que se refleja la influencia del psicólogo alemán W. Wundt, publicada en 1914, fue remplazada por su autor por otra, la publicada en 1933, en la que Bloomfield cambia de orientación y reduce su título a una sola palabra *Language*. *Language*, de Bloomfield, ha desempeñado un papel importantísimo en el pensamiento lingüístico estadounidense; casi pudiera llamarse la biblia del lingüista de aquel país. MALMBERG, B., *Op. cit.*, p. 182.

30 "Conviene precisar que, en realidad, Bloomfield, como muchos de sus seguidores, no considera negligible el significado en un estudio completo del lenguaje, aunque sí sostiene que los métodos actualmente a nuestra disposición no nos permiten afrontarlo con el grado de rigor, mínimo y necesario, con que puede procederse ante la parte expresiva del lenguaje". ROCA-PONS, J., Cf. *El lenguaje*, p. 370. "Bloomfield pensaba que el significado no podía incluirse dentro del análisis por su enorme dificultad de acceso científico, si bien utilizaba el significado para establecer unidades diferentes. *Revolución en la lingüística*, Salvat Editores, S. A., Barcelona, 1973, p. 121.

31 "El descriptivismo americano sigue preferentemente los métodos de carácter inductivo (observación de datos del *corpus*, hipótesis operativas, predicción, comprobación de las predicciones, reformulación de hipótesis y enunciado de las conclusiones generales); sólo en el caso del lingüista Zelling S. Harris se parte de un método totalmente deductivo". *Revolución en la lingüística*, Salvat Ed., p. 121.

La gramática generativa (transformacional)

La más reciente manifestación de la lingüística norteamericana es la corriente generativa, el transformacionalismo. Se ha llamado el "triunfo de la revolución" lingüística.

Su creador es el norteamericano Abraham Noam Chomsky[32], discípulo de Z. S. Harris y de R. Jacobson (es decir, de dos escuelas diferentes, dentro del estructuralismo).

Este investigador-lingüista ha querido superar la etapa de las gramáticas descriptivas del estructuralismo y pasar a una nueva etapa: la de la "construcción de modelos de *predicción*".

Influido por la "lógica" de Port-Royal, por Bello, por Jacobson, por Harris, etc., Chomsky afirma que "la gramática de una lengua es la totalidad de su descripción", es decir un conjunto de "reglas" cuya aplicación mecánica produce enunciados gramaticales.

La esencia de la gramática "generativa" transformacional[33] está en que el hablante-oyente "puede construir y entender oraciones que nunca ha oído" (predicción). Por tal razón ha sido definida como: "un conjunto de mecanismos finitos capaz de dar cuenta de todas las oraciones gramaticales de una lengua".

El punto de partida de la gramática chomskyana es la *sintaxis* (componente principal), la cual engendra dos subcomponentes; el subcomponente *semántico* y el subcomponente *fonológico*.

La obra con la cual instauró Chomsky la "revolución" lingüística contemporánea apareció en 1957 con el título *Syntactic Structures* (*Estructuras sintácticas*)[34].

Chomsky hace una distinción entre dos conceptos: "competencia" (competence) —conocimiento inconsciente que un hablante-oyente ideal tiene de su lengua—, y "actuación" o ejecución (performance) —el uso concreto que el hablante-oyente hace de ella—. Algunos relacionan dicha distinción con la dicotomía saussuriana *lengua-habla*[35].

---

32 CHOMSKY NOAM, Abraham, nació en Filadelfia (EE.UU) en 1928.

33 El "transformacionalismo" es una de las tantas teorías generativas posibles, la que Chomsky considera justa.

34 A la obra mencionada siguieron otras: *Current issues in linguistic theory* (1964), *Aspects of the theory of syntax* (1965), *Cartesian theory* (1966), etc.

35 Chomsky ha querido hacer una aclaración al respecto, al decir: "La distinción que señalo está relacionada con la distinción langue-parole de Saussure, pero es preciso rechazar su concepto de *langue* como mero inventario sistemático de unidades y más bien volver a la concepción de Humboldt de la competencia subyacente como un sistema de procesos generativos". Son también chomskyanos los conceptos de "estructura profunda" y "estructura superficial".

Justicia social compartida

La gramática de Bello

No podemos omitir la gran obra del ilustre humanista venezolano D. Andrés Bello, llamado a justo título el "Maestro de América", su *Gramática de la lengua castellana*, enriquecida con notas de otro insigne hombre de letras, el colombiano Rufino José Cuervo. A pesar de ser ya más que centenaria, la gramática de Bello es considerada como moderna, y se califica a su autor como precursor de las actuales orientaciones. Para Amado Alonso, sigue siendo la mejor gramática en lengua española.

Los valiosos aportes de Bello a la teoría gramatical pueden sintetizarse así:

1. Distinción entre la gramática y la lógica.
2. Distinción entre la gramática y el léxico.
3. Importancia de la morfología y de la sintaxis.
4. Necesidad del enfoque sistemático.
5. Aplicación del criterio sintáctico en la teoría gramatical.

En su *Gramática castellana*, Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña no vacilaron en llamar a Bello "el más genial de los gramáticos de lengua española", y en dar a los profesores de la misma el siguiente consejo:

> "Nunca pediremos bastante a los señores profesores que se familiaricen con la lectura reiterada de la *Gramática* del gran maestro sudamericano, y de las finísimas notas que le puso Rufino José Cuervo, llenas de sabiduría segura. A pesar de que Bello inició sus investigaciones antes de la independencia de América. . . es él, de todos nuestros gramáticos, el que más cerca se halla del criterio actual. . ."[36].

José A. Núñez Segura, S. J., hace respecto a la *Gramática* de Bello las siguientes consideraciones:

> "En ella se muestra un revolucionario, pues fundado en el principio de que cada lengua tiene su genio, su fisonomía, sus giros, se apartó de todos los demás gramáticos, estudiando las fórmulas y significados sin ceñirse a la nomenclatura y sistema de la gramática latina. Fue así como descubrió la nomenclatura del verbo castellano, determinado técnica y científicamente en todos sus aspectos. Y tanto en éste como en las demás partes tratadas, v. gr., en las frases sustantivas, adjetivas, adverbiales, verbales, no se contenta con escribir, sino que llegando a la esencia filosófica del idioma, analiza, compara, deduce definiciones repletas de contenido, creando así también el estudio científico del idioma. Mérito que le da puesto especial a Bello entre los cultivadores del idioma, pues fija las leyes que harán durable el castellano a través de los tiempos"[37].

36 ALONSO A. y HENRIQUEZ UREÑA P., *Gramática castellana*, Primer Curso, 22a. Ed., Buenos Aires, Ed. Losada, S. A., p. 8 (nota).

37 NUÑEZ S. S. J., *Literatura colombiana*, Bogotá, 14a. Ed., 1976, p. 790.

baquel

4.2.2.2 Estructuralismo y transformacionalismo en la enseñanza media

Sin desconocer el valor formativo de la gramática tradicional, ni sus contribuciones al desarrollo de la gramática actual[38] debemos reconocer los logros de la lingüística contemporánea, y, dar cabida en el ámbito didáctico de la lengua, a modo de elementos instrumentales, y en cuanto la capacidad de nuestros alumnos lo vaya admitiendo, a los nuevos enfoques gramaticales.

Una orientación gramatical, de característica estructuralista o transformacional, que permita al alumno descubrir la organización del idioma y demostrarle que éste no es yuxtaposición de palabras inconexas, cumple muy bien con el requisito, necesario para el progreso del pensamiento y el desarrollo del lenguaje, de penetrar la lengua con espíritu analítico e inquisidor.

Dicha orientación ofrece, entre otras, las siguientes ventajas:

— Enfocar el estudio de la lengua con criterios claros.
— Poner en juego las operaciones mentales.
— Proporcionar nuevas técnicas de análisis.
— Fomentar la deducción y la creatividad.

38 "No toda la antigua gramática es desaprovechable, y bastante de ella tiene cabida y aplicación en el ámbito de la escolaridad. Porque no podemos negar, por ejemplo, que la gramática tradicional, aunque buscase únicamente la perspectiva paradigmática de las palabras, proporcionaba una de las coordenadas con que el idioma sigue especulando. No olvidemos tampoco, para salvar lo que de legítimo ofrece la tan malparada gramática tradicional, que ésta no ignoró que los elementos de una lengua están sujetos a unas leyes que los regulan y condicionan, y que en cierto modo algo de la concepción formalista de los modernos ya estaba apuntada en la añeja distinción de palabras *variables* e *invariables*. Desconoció, como no podía ser menos, los niveles tonales, fonemáticos y aun morfemáticos —tal como hoy se entienden—, pero su interpretación de que la palabra es un hecho coincidente de una forma y un concepto, es leve anticipo en los siglos de los postulados saussurianos. Igualmente su clasificación de las *partes de la oración*, conserva, en no poco de su fisonomía, pleno valimiento. Asimismo, al describir estáticamente los fenómenos lingüísticos, anunciaba la visión sincrónica con que ante estos fenómenos actúa también la lingüística de nuestros días. Y todavía más, al no descuidar el valor semántico de las expresiones, tan marginado en muchos de los estructuralistas, incidió en algunas de las últimas corrientes lingüísticas, que han vuelto a reconsiderar el plano semántico como elemento integrante y analizable de cualquier forma expresiva. Como al igual, la *conversión de oraciones* que fundamenta la *gramática transformacional*, ya estaba en germen en las reglas que sobre esto mismo esbozaba la vieja gramática". MEDINA PADILLA, A., *Op. cit.*, pp. 229-230.

— Despertar el interés por el estudio científico de la lengua.
— Renovar la metodología didáctica.

Por otra parte, dicha orientación contribuye a evitar algunos inconvenientes observables en nuestras clases de español, tales como:

— El darle poca importancia al estudio de la lengua.
— El considerar la actividad idiomática como un "pasatiempo" sin objetivos. (Algunos alumnos consideran la clase de español como clase de "descanso", es decir "donde no se hace nada").
— La pasividad discente.
— El aburrimiento de muchos, etc.

Si la universidad alimenta a los futuros profesores con las más recientes adquisiciones de la lingüística no es únicamente con el propósito de saturarlos con esquemas, terminologías y simbologías artificiales e inaplicables, sino, por el contrario con el fin de abrirles nuevos horizontes y armarlos con nuevos instrumentos, para el tratamiento científico-didáctico de la lengua.

Los conocimientos del estudiante-profesor deben tener aplicación en el ejercicio de la docencia.

Sin embargo, debemos advertir, una vez más, que no debe trasladarse el pupitre de alumno-profesor a la cátedra docente, sin una elaboración previa, que busque la vía de la adaptación, y guardando las debidas proporciones cualitativas y cuantitativas.

La clase de español, a nivel medio, no es cátedra de lingüística universitaria, aunque no puede menos de nutrirse de ésta.

No se trata de enseñar a los alumnos de bachillerato teorías gramaticales, estructuralistas o transformacionales, sino de saber enfocar el estudio del idioma con las luces que éstas pueden ofrecer.

La nuevas corrientes lingüísticas, que consideramos ya con suficiente madurez para llevarlas a la práctica, ofrecen nuevas, interesantes y prometedoras perspectivas para el tratamiento didáctico del aspecto sistemático de la lengua[39].

39 El "estructuralismo" hizo su ingreso en la educación colombiana a fines de la década de los 50 (hacia 1958), cuando estaba en su apogeo la escuela bloomfieldiana. El "transformacionalismo" llegó pocos años después. Naturalmente la primera teoría lingüística comenzó a echar raíces antes que las enseñanzas de Chomsky, y muchos

Sirven para hacerlo más gráfico y comprensible, para ampliar el panorama lingüístico y para fomentar la productividad idiomática que debe caracterizar al alumno, particularmente en los últimos niveles de enseñanza.

Nociones que estaban diluidas en una enseñanza tradicional son aclaradas gracias a la identificación de los diversos elementos que integran el hecho lingüístico, mediante técnicas de segmentación, de presentación por niveles (análisis de constituyentes inmediatos, representación gráfica con "sistemas arbóreos") o de presentación lineal ("encadenamiento" de posiciones funcionales con indicación de elementos formales que las cumplen).

Las últimas corrientes lingüísticas valorizan el estudio de la lengua, por cuanto hacen comprender que ésta es un mecanismo cuyas diferentes partes concurren a su funcionamiento, a su "construcción", a su "incesante reconstrucción".

4.2.2.3 Enseñanza sistemática y ocasional de la gramática

Es claro que, la función de la escuela, respecto al tratamiento técnico-científico de la lengua, debe tender a que el alumno de nivel medio adquiera:

— Nociones precisas de la estructura de su idioma,
— conocimientos reflexivos de las diversas formas de expresión, tanto oral como escrita,
— relaciones entre el pensamiento y el lenguaje que lo expresa,
— mecanismos de comunicación idiomática, mediante las diversas categorías gramaticales y construcciones sintácticas.

se han declarado partidarios de un enfoque estructural para la enseñanza media (e incluso para la primaria, lo que facilitaría el tratamiento sistemático de los siguientes niveles); otros, considerando que no es suficiente la "descripción" de la lengua sino que debe llegarse hasta su "explicación", han avanzado más, y ven en el transformacionalismo el camino para resolver problemas no planteados antes. Consideramos plausibles cuantos intentos se hagan para un tratamiento más técnico y científico de la lengua, pero, sin olvidar guardar las proporciones en el aprendizaje y teniendo en cuenta que la pauta de éste debe basarse en los antecedentes del alumno y en sus capacidades de asimilación y de elaboración. Recomendamos el estudio de dos obras que nos parecen de gran utilidad para los enfoques magistrales en las últimas corrientes lingüísticas: la obra de MANACORDA DE ROSETTI, Mabel, *La gramática estructural en la escuela secundaria*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 2a. Ed., 1964, y la obra de POLO FIGUEROA, Nicolás, *Elementos de lingüística generativa*, Bogotá, USTA, 1980.

Para lograr dichos cometidos, dos modalidades son posibles en el tratamiento didáctico de la gramática: la enseñanza *sistemática* y la enseñanza *ocasional.*

Una y otra modalidad deben ser adaptadas, tanto a las capacidades, intereses, antecedentes y perspectivas lingüísticas del alumno, como a las características y necesidades de su medio social.

Enseñanza sistemática

La primera modalidad, acorde con las actividades académicas, es la enseñanza sistemática, vale decir organizada.

En esta primera modalidad es necesario tener presente que, la gramática, al poseer de suyo un carácter complejo y abstracto, se levanta como un obstáculo para su estudio inteligente y fructuoso.

Por otra parte, se advierte con frecuencia (algunos lo confiesan abiertamente) cierto desinterés y desgano, más o menos marcados, cuando se enfoca el aspecto sistemático de la lengua.

Es difícil despertar en la mayoría de los alumnos el "gusto" por la actividad gramatical, y lograr su participación espontánea en este aspecto.

No obstante, es deber del profesor de lengua española el *proporcionar conocimientos teóricos* que inviten a la reflexión, a la memoria y a la intuición, y muevan el potencial de análisis y de síntesis del alumno.

Es también su deber, el *establecer un marco práctico de aplicación* de dichos conocimientos (talleres, ejercicios, etc.), pues no se trata de acumular, en la mente o en los cuadernos de los alumnos, definiciones de conceptos o fenómenos gramaticales, palabras aisladas de su contexto, términos lingüísticos o fórmulas aproximadas al lenguaje matemático (características de la lingüística contemporánea) que no encuentren eco en su nivel mental.

El estudio sistemático de la gramática española tiene como propósitos:

- La adquisición de habilidades prácticas del idioma como lengua materna y funcional,

- el dominio de normas para la expresión segura en la comunicación oral o escrita,
- el desarrollo intelectual y su manifestación organizada y clara.

De aquí deducimos que el estudio sistemático de la gramática no puede considerarse como un fin sino como un medio de formación idiomática. Dicho estudio es ciertamente necesario para no caer en la anarquía lingüística, pero, no debe monopolizar las actividades escolares, pues es aquí, precisamente, donde se corre el peligro de convertir la clase de idioma en una asignatura más, en una asignatura pesada, en una asignatura aburrida.

Enseñanza ocasional

La segunda modalidad, para la enseñanza de la gramática, es la *ocasional,* la que podríamos llamar también "oportuna". Es aquella que se imparte en cualquier circunstancia que se considere conveniente para "refrescar" un concepto, una norma, etc., o para "avanzar" una noción, un término, etc., de fácil comprensión, que serán estudiados, más detenidamente, a su debido tiempo.

La enseñanza ocasional de la gramática ofrece, por su carácter espontáneo y "oportuno", garantías de aprendizaje natural del idioma que, algunas veces, no proporciona la modalidad sistemática.

Corresponde al espíritu avizor del profesor, el detectar y hacer descubrir a sus alumnos, (con motivo de una conversación, una lectura, la explicación de algún texto, etc.) los fenómenos gramaticales que puedan presentar cierto interés o utilidad para reforzar o preparar determinado aprendizaje.

4.2.2.4 Enseñanza gramatical y edad del alumno

Cuestión muy importante, para el tratamiento didáctico del aspecto gramatical de la lengua, es la edad del alumno. Nos referimos, naturalmente a su edad mental.

Al término de la escolaridad elemental (entre 10 y 11 años) el alumno debe poseer nociones básicas claras acerca de:

— La naturaleza de las palabras (partes de la oración),
— la prioridad del nombre y del verbo (entre las demás clases de palabras),
— la existencia de palabras que dependen de otras (adjetivos, adverbios, etc.),
— la peculiaridad del verbo "ser" como forma de enlace entre el sustantivo y el adjetivo,
— la existencia, en la oración, de grupos con significación unitaria, (grupo nominal, grupo verbal, grupo preposicional, etc.),
— la relación sujeto-predicado, etc.

En los primeros niveles de la enseñanza media (1o. y 2o. cursos, 10-12 años), debe crearse un marco o puente de transición entre los conocimientos intuitivos de la lengua y la iniciación al estudio razonado de los hechos lingüísticos, en oraciones simples y algunas compuestas.

Por motivos pedagógico-prácticos debe darse un enfoque separado a la morfología y la sintaxis aunque "no corresponda a distinciones naturales", insistiendo, progresivamente, en sus correlaciones, y sin fragmentar excesivamente el idioma.

En los niveles intermedios (cursos 3o. y 4o., 13-15 años), cuando, a decir de los psicólogos, se despierta en el alumno la inteligencia abstracta[40], debe consolidarse la sintaxis, aprovechando el cambio de mentalidad que se opera en el alumno.

El trabajo con oraciones compuestas debe acentuarse de manera notable con un enfoque morfofuncional de los hechos lingüísticos, en el que puedan "abstraerse" sus mutuas interferencias.

En los niveles superiores de la enseñanza media (5o. y 6o., 15-17 años), cuando se trabaja, de manera más formal, sobre textos literarios y sobre la literatura, la morfosintaxis debe aparecer como camino e instrumento de penetración consciente de los textos.

40 Este período coincide generalmente con crisis de la adolescencia que absorben al alumno en su problemática interior, y, en cierto modo lo incapacitan, momentáneamente, para un razonamiento abstracto verdaderamente serio.

Este período es el indicado para tratar la gramática como "cuerpo conjunto de doctrina", gracias al comienzo de maduración de las operaciones mentales del alumno.

4.2.2.5 Criterios para una metodología didáctica

La lengua es *forma*, es *función* y contiene un *significado*. Estos tres aspectos no se presentan de manera aislada. No se estudia una palabra sin tener en cuenta su significado; tampoco se puede estudiar éste sin considerar su función, dentro de una oración. . . Existe, entre los diversos aspectos, íntima relación.

No obstante, es necesario saberlos identificar y sistematizar. Para ello se imponen tres criterios de aproximación al hecho lingüístico, a saber:

— El criterio *morfológico*, — forma
— el criterio *sintáctico*, — función
— el criterio *semántico*. — = sgdo

Conforme al primero se analizan las *variaciones* (flexiones o inflexiones) que se dan en la construcción formal de las palabras (sustantivos, adjetivos, pronombres, verbos) llamadas variables o flexivas (en cuanto al género, número, persona, etc.).

Sirve además, dicho criterio, para indicar la *invariabilidad* formal o no flexión de otras palabras (preposiciones, conjunciones, adjetivos).

Según el criterio sintáctico se analizan, de manera lógica, las *funciones* y relaciones de las palabras, su concordancia, su régimen (rección), etc., y se identifican los oficios de: sujeto, predicado, complemento, modificadores. . . de la estructura oracional.

Con el criterio semántico se busca la *significación* de las palabras, p. ej.: los sustantivos (en cuanto expresan seres concretos —personas, animales, cosas— o entes abstractos —ciencia, virtud, belleza, sabiduría—), los adjetivos (en cuanto califican, determinan, modifican, enumeran), los verbos (en cuanto indican un estado, acción, o pasión), los adverbios (en cuanto especifican tiempo, lugar, modo, duda, etc.).

"El análisis lingüístico, escribe Mabel Manacorda, puede encararse desde cualquiera de los tres puntos de vista (sintáctico, morfológico y semántico); pero en todo momento hay que mantener lúcida la conciencia del criterio"[41].

La misma autora propone el siguiente ejemplo para el "estudio del sustantivo":

Criterio sintáctico:
- Funciones
- Conexión
- Rección
- Concordancia

Criterio morfológico
Accidentes:
- Género
- Número

Formación de sustantivos:
- Simples y compuestos
- Primitivos y derivados

Criterio semántico:
- Propios
- Comunes
- Pronombres

4.2.2.6 Nomenclatura y simbología gramaticales

En el tratamiento didáctico de la lengua, como sistema gramatical, debe el profesor obrar con especial talento en la utilización de términos y de símbolos.

No conviene abrumar a los alumnos con nomenclaturas y símbolos impuestos que no encuentren eco en su contexto, porque el estudio gramatical podría resultar mecánico e infructuoso.

41 MANACORDA De R., M., *La gramática estructural en la escuela secundaria,* Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 2a. Ed., 1964, p. 83.

Términos y símbolos gramaticales deben ser precisos, comprensibles, de fácil asimilación, por parte de los alumnos.

"La nomenclatura en general debe desprenderse de un modo natural de las propias nociones asimiladas, y huir en todo lo posible de términos impuestos", escribe A. Medina P.[42].

La cuestión de la terminología es asunto intrincado que en varias ocasiones ha preocupado a lingüistas y gramáticos. Se han hecho intentos de unificación, p. ej., en el Congreso Internacional de Lingüistas, celebrado en París en 1948, en el Tercer Congreso de Academias de la Lengua, reunido en Bogotá en 1960, y en el Congreso Internacional para la Enseñanza del Español, que tuvo lugar en Madrid en 1971[43].

En las nuevas corrientes lingüísticas han proliferado términos, símbolos y tecnicismos que, si bien enriquecen la lengua, desde el punto de vista científico, pueden presentar algunas dificultades para los alumnos de nivel medio.

Por esta razón el profesor debe estar familiarizado con gran variedad de dichos términos y símbolos, y saberlos interpretar y conjugar con la terminología tradicional, a fin de hacerlos asequibles a sus alumnos.

Dada la divergencia terminológica existente entre las diferentes escuelas, el profesor debe tener clara conciencia de los significados y equivalencias de estos términos y símbolos.

Es preciso asegurarse de que éstos son realmente captados por los alumnos y no dar por supuesto su conocimiento. De allí la importancia de los ejercicios de aplicación que, en este aspecto, deben tener constancia y progresión.

Consideramos pertinente la utilización de términos de uso común, particularmente en los primeros niveles, es decir, de aquéllos consagrados por la tradición. Poco a poco, y a medida que la capacidad de abstracción de los alumnos lo admita, pueden irse introduciendo tecnicismos nuevos, en un

42 MEDINA P., A., *Op. cit.*, p. 243.

43 Importante obra, a este respecto, es el *Diccionario de términos filológicos* del académico español Fernando Lázaro Carreter, Madrid, Ed. Gredos.

marco concreto y con la debida aclaración, respecto a su sinonimia o diferencia.

Téngase en cuenta el consejo comeniano: "de lo conocido a lo desconocido".

Terminología

Damos una serie de términos que forman parte del lenguaje didáctico-gramatical, con el fin de ayudarle a precisar algunos conceptos y enriquecer su vocabulario docente.

1. *Afijos:* partículas o morfemas ligados (o trabados) que se anteponen (prefijos) o posponen (sufijos) a una palabra y modifican su significado.
2. *Antonimia:* relación opositiva entre dos vocablos, p. ej.: "día - noche", "duradero - efímero", "activo - pasivo".
3. *Aposición:* yuxtaposición de dos palabras (apósitos) de igual categoría gramatical en que el segundo explica el primero.
4. *Cambio semántico:* transferencia de la relación entre un "significante" y un "significado", p. ej.: *cresta* de gallo por *cresta* de montaña.
5. *Campo semántico:* conjunto de palabras que se relacionan por su significado, y de las cuales se dice que se encuentran en un mismo campo, p. ej.: *padre, madre, hijo, hermanos, abuelos, tíos, primos* (están en el campo semántico del *parentesco*).
6. *Canal:* medio para trasmitir una información verbal o intuitiva.
7. *Cenema:* (término de Hjemslev) glosema referente al plano de la "expresión".
8. *Código:* conjunto de signos empleados para transmitir una información.
9. *Complemento:* (término tradicional) palabra o palabras que sirven para completar el sentido de una frase o de una oración. Hoy se utiliza más el término "objeto" como equivalente.
10. *Constituyentes:* (término de Bloomfield) partes sintácticas de una oración. "Constituyentes inmediatos" = sintagmas nominales, verbales, etc., p. ej.: "el alumno/lee" (primer constituyente: *el alumno*, segundo constituyente *lee*).
11. *Constelación:* (término de Hjemslev) compatibilidad entre dos signos, p. ej.: entre sustantivo y adjetivo.
12. *Contenido:* (término de Hjemslev) equivalente a "significado" (Saussure).

13. *Construcción endocéntrica:* (término de Bloomfield) la oración que tiene uno o varios núcleos, p. ej.: en "el niño pequeño juega en el parque", "niño pequeño" es construcción endocéntrica (pertenece a la misma clase formal que *niño*). Otro ejemplo "lee mucho" (n. verbal).
14. *Construcción exocéntrica:* opuesta a la anterior; no tiene núcleo, y, sus constituyentes no están en relación de coordinación o subordinación. En la frase "en el parque", tenemos un ejemplo de construcción exocéntrica. En "todos ríen" tenemos otro ejemplo.
15. *Connotación:* designación o referencia subjetiva, p. ej.: ciertos valores afectivos, septiembre *negro* (connotativo).
16. *Corpus:* (término de Bloomfield) conjunto de mensajes analizables de una lengua.
17. *Denotación:* designación o referencia objetiva, p. ej.: carbón *negro* (denotativo).
18. *Determinante:* término equivalente (y preferible hoy) de artículo definido.
19. *Derivación:* proceso de formación de una palabra mediante la adición de sufijo, p. ej.: ora-*torio*, campan-*ario*.
20. *Emisor:* sujeto activo de una transmisión informativa.
21. *Estructura superficial:* (término de Chomsky) constitución externa (aparente de una oración).
22. *Estructura profunda:* constitución subyacente (interna) de una oración.
23. *Expresión:* (término de Hjemslev) plano del signo lingüístico equivalente al "significante" de Saussure. (Unidad formada por la sucesión de fonemas a+l+u+m+n+o).
24. *Flexión (o inflexión):* variación morfológica de una palabra para indicar función, relación, concordancia, etc.; p. ej.: le-*o*, le-*es*.
25. *Formas no personales del verbo:* denominación preferible a la tradicional de "derivados verbales" (infinitivo, gerundio, participio).
26. *Frase:* conjunto de palabras con cierta unidad y sentido, que no debe confundirse con el término gramatical de oración.
27. *Glosema:* (término de Hjemslev) nombre genérico para las formas mínimas no significativas (fonemas).
28. *Habla:* uso individual de los signos de la lengua.
29. *Hiponimia:* (se denomina también inclusión) se dice de la inclusión de un significado en otro, p. ej.: el significado de *escarlata* está incluido en el de la palabra *rojo*.

30. *Hipotaxis:* subordinación. Se caracteriza por una oración principal y otra u otras subordinadas sintácticamente.

31. *Homofonía:* coincidencia fónica de palabras de significado diferente, (palabras homófonas) p. ej.: *encima* y *enzima*, *hasta* y *asta.*

32. *Homografía:* coincidencia, en la escritura, de palabras con significado diferente, p. ej.: amo (verbo) y amo (sustantivo). (Palabras homógrafas).

33. *Homonimia:* se dice de dos o más significados que coinciden en una misma palabra, p. ej.: *sobre* (sustantivo) y *sobre* (preposición).

34. *Lengua:* conjunto de signos convencionales que tiene una comunidad para entenderse.

35. *Lexema:* (término de B. Pottier) elemento de una palabra, portador de carga semántica. Equivalente de *raíz, morfema radical, semantema.*

36. *Mensaje:* información (contenido) que transmite un emisor para que llegue a su receptor.

37. *Modificador:* elemento sintáctico que limita o determina el sentido de una palabra.

38. *Monema:* (término de Martinet) unidad lingüística significativa que corresponde, parcialmente, al morfema. Según el citado autor, existen dos clases de monemas: monemas léxicos, y monemas gramaticales.

39. *Morfema:* unidad mínima significativa del análisis gramatical. Se distinguen dos clases: los *libres* (artículos, preposiciones[44], conjunciones, verbos auxiliares, negaciones) y los *ligados* (prefijos y sufijos).

40. *Núcleo:* (término de K. Pike) elemento central de una frase o sintagma (nominal o verbal), en oposición a modificador(es).

41. *Objeto directo:* equivalente a complemento directo y a modificador directo.

42. *Objeto indirecto:* equivalente a complemento indirecto y a modificador indirecto.

43. *Oración:* menor unidad del habla con sentido completo. Puede constar de muchas palabras o expresarse con una sola (p. ej.: ¡auxilio!).

44. *Paradigma:* conjunto de formas que sirven de modelo para los diversos tipos de flexión.

45. *Parataxis:* coordinación. Se caracteriza por la unión de oraciones simples que conservan su independencia sintáctica.

---

44 Propias o separables.

46. *Plano lingüístico:* cada uno de los dos elementos del signo lingüístico.

47. *Plerema:* (término de Hjemslev) equivalente de *raíz, lexema, semantema.*

48. *Polisemia:* se dice de un significante que tiene pluralidad de acepciones.

49. *Predicado:* afirmación o negación con relación a un sujeto. Término preferible a "atributo".

50. *Proposición:* término que supone una construcción sintáctica y un juicio lógico. No debe emplearse como sinónimo de oración ni de frase.

51. *Rección:* relación entre varios signos lingüísticos en los que unas formas atraen a otras.

52. *Receptor:* destinatario activo de un mensaje o información.

53. *Régimen:* caso especial de rección entre un núcleo y sus subordinados (satélites).

54. *Satélite:* (término de K. Pike) elemento gramatical que gira, como modificador o complemento, alrededor de un núcleo (nominal o verbal).

55. *Semantema:* elemento gramatical que expresa una idea o representación léxica. Equivalente a *raíz, lexema, morfema radical, plerema.*

56. *Signo lingüístico:* unidad constituida por dos planos: "significante-significado" (Saussure), "expresión-contenido" (Hjemslev).

57. *Sinonimia:* se dice de dos o más palabras o expresiones que, siendo de naturaleza diferente, tienen el mismo sentido, p. ej.: "tinto" sinónimo de *café* —en Colombia—, sinónimo de *vino* —en España—.

58. *Sintagma:* sucesión coherente de elementos significativos (Saussure), unión de un plerema con uno o dos morfemas (Hjemslev).

59. *Sujeto:* palabra o conjunto de palabras que expresan un concepto del cual se afirma o se niega algo.

60. *Término:* noción gramatical, equivalente a complemento y objeto, en correlación con "actor" (equivalente de sujeto).

Simbolización

Colocamos, a modo de ejemplo, algunos símbolos abreviaturas que pueden utilizarse con el fin de identificar los diversos elementos constitutivos de las oraciones.

O.	=	oración
O.S.	=	oración simple
O.C.	=	oración compuesta
O.U.	=	oración unimembre
O.B.	=	oración bimembre
F.	=	frase
G.	=	grupo
N.	=	nombre
PR.	=	pronombre
V.	=	verbo
S.	=	sujeto
P.	=	predicado
FN.	=	frase nominal
GN.	=	grupo nominal
FV.	=	frase verbal
GV.	=	grupo verbal
Fpr.	=	frase preposicional
Gpr.	=	grupo preposicional
D. -o- det.	=	determinante= artículo definido
C.I.	=	constituyentes inmediatos
S.S.	=	sujeto simple
S.C.	=	sujeto compuesto
P.N.	=	predicado nominal
P.V.	=	predicado verbal
P.V.S.	=	predicado verbal simple
P.V.C.	=	predicado verbal compuesto
adj.	=	adjetivo
adv.	=	adverbio
ag.	=	agente
ap.	=	aposición
c. -o- com.	=	complemento
circ.	=	circunstancial
conj.	=	conjunción
con.	=	connotación o connotativo
cop.	=	copulativo (o cópula= verbo "ser"...)
den.	=	denotación o denotativo
det.	=	determinante
m. -o- mod.	=	modificador
m.d.	=	modificador directo
m.i.	=	modificador indirecto
n.	=	núcleo
pr.	=	preposición
pred.	=	predicativo
sat.	=	satélite
sust.	=	sustantivo

O FN + FV = oración (formada por) frase nominal, más frase verbal.
O GN + GV = oración (formada por) grupo nominal más grupo verbal.

FV V + FN = frase verbal (formada por) verbo, más frase nominal.
GV V + GN = grupo verbal (formado por) verbo, más grupo nominal.

GV:
- V + FN -o- GN
- V + FN -o- GN + Fpr. -o- Gpr.
- Cop. + Adj.
- Cop. + FN -o- GN
- Cop. + Adv.
- Cop. + Fpr. -o- Gpr.

esto indica que la frase o grupo verbal se forma, ya con un verbo seguido de una frase o grupo nominal, ya con un verbo más una frase o grupo nominal, más una frase o grupo preposicional, etc.

4.2.2.7 De la oración al morfema

El estudio del sistema gramatical, a nivel medio, debe tener un proceso preferentemente deductivo, es decir, ir del todo a las partes y no de las partes al todo.

La lengua debe ser tratada, en este aspecto, a partir de lo que se ha denominado "unidades lingüísticas significativas": la *oración*, la *palabra* y el *morfema.*

En esto tenemos una perspectiva diferente a la enseñanza tradicional, la cual seguía el proceso inverso.

Antes, escribe Ermilo Abreu Gómez, "el maestro parecía empeñado sólo en hacer comprender el sistema gramatical, y para ello seguía el proceso analítico de la materia e iba así de la morfología a la sintaxis, de la letra a la oración. . .".

"Hoy, continúa el mismo autor, se propugna por un proceso inverso y deductivo; se parte de la sintaxis, por ser la disciplina que explica el mecanismo de la expresión; se empieza por el estudio de la oración y se llega, si es necesario llegar, al conocimiento de los vocablos"[45].

Antes de hacer la segmentación o disección del hecho lingüístico es preciso tener conocimiento del conjunto, es decir, reconocer las partes en su

45 ABREU GOMEZ, Ermilo, *Didáctica de la lengua y literatura española*, México, Ediciones Oasis, 1969, pp. 21-22.

contexto, pues como dice Samuel Gili Gaya: "El significado de las palabras y su valor funcional sólo adquieren plenitud de vida dentro del conjunto de que forman parte"[46].

La oración y sus partes

Siendo la oración gramatical la *columna vertebral* de la estructura de la lengua, hecho lingüístico fundamental, "unidad sintáctica por excelencia", de ella se ha de partir como de materia prima para el trabajo escolar.

Es necesario aclarar, de entrada, que la oración no es un agregado informe de palabras.

Es necesario, además, disipar la ambigua y confusa sinonimia: oración-frase, que, muchas veces se usan sin discriminación[47].

Es necesario, finalmente, hacer comprender a los alumnos que el concepto de oración no puede definirse por la sucesión de palabras, sino por los elementos funcionales que la constituyen, y que incluso una sola palabra significativa, como sucede en las llamadas "oraciones unimembres", se considera como oración (oración-palabra).

46 GILI GAYA, S., *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, 12a. Ed., 1979, p. 17.

47 Por influjo de la lengua francesa, en la cual se utiliza el término "phrase" con el sentido que damos en español a "oración", a veces se utiliza en nuestra lengua, equivocadamente, la palabra "frase". No han faltado quienes levanten la voz para esclarecer esta ambigüedad. Citamos dos testimonios autorizados para salir de dudas: el primero de S. Gili G., y el segundo de la Comisión de Gramática de la Real Academia Española. El primero dice: "Para evitar ambigüedades de nomenclatura, distinguiremos con rigor entre *oración* y *frase* . . . Toda oración es una frase, pero no viceversa. Expresiones como *aquel día de octubre; por el camino de la estación, con gran sencillez*, etc., son frases y no oraciones. El idioma posee además numerosas frases hechas, o locuciones con significado adverbial, verbal, prepositivo, conjuntivo, etc., que se repiten como fórmulas sintácticas fijas, p. ej., *al fin y al cabo, a cada paso, a fin de que, por si acaso* . . .". *Op. cit.*, pp. 25-26. En el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia E., leemos lo siguiente: "En sentido gramatical llamamos *frase* a cualquier grupo de palabras conexo y dotado de sentido. Según esta definición, las oraciones son *frases*, pero no viceversa . . . Las frases que no son oraciones son a menudo elementos constitutivos de oración. Real Academia Española: *Esbozo de una nueva gramática* . . ., p. 351.

Dos escollos pueden encontrarse para el tratamiento didáctico de la oración como fenómeno gramatical.

El primero es el de su definición. Esta ha sido objeto de preocupación, incluso de polémicas, entre gramáticos y filósofos del lenguaje. A todo lo largo de la historia aparecen infinidad de fórmulas definitorias según las diversas escuelas y los miles de lingüistas[48].

Es difícil llegar a una fórmula definitiva.

Nosotros retenemos, con propósitos didácticos, la concepción de Amado Alonso quien considera la oración como "la menor unidad del habla con sentido en sí misma".

48 La más antigua definición de "oración", la del griego Dionisio de Tracia (s. II. A. C) dice así: "La oración es una unión de palabras que representan un sentido completo". El latino Prisciano (mediados del siglo VI, P.C.) decía: "La oración es la ordenación coherente de palabras que expresa un pensamiento". La Grammaire de Port-Royal (s. XVII, P. C.) consideró la oración como "la expresión de un pensamiento" o la "expresión de un juicio". Esta concepción que relaciona sujeto y predicado ha llegado hasta nuestros días. En el siglo XIX —como reacción contra la definición lógica de Port-Royal— Herman Paul (gran teórico de los neogramáticos) dice: "La oración gramatical simboliza el hecho de que varias representaciones se han unido y conjugado en la conciencia del que habla, y constituye el instrumento para que este proceso se realice en la conciencia del que escucha". E. Lerch define la oración en función de la entonación, y dice: "Es una manifestación lingüística con plenitud de sentido, que se caracteriza como un todo clauso con su melodía propia". J. Ries dice: "La oración verbal es la unidad menor del discurso humano con forma gramatical, que expresa su contenido en su relación con la realidad". Para Saussure "La oración es una clase especial de sintagmas y pertenece al habla". Para el lingüista danés O. Jespersen "una oración es una expresión completa e independiente". Para el lingüista inglés A. Gardiner la oración "es una palabra o serie de palabras que revelan un propósito inteligible". Según L. Bloomfield, la oración es "una forma lingüísticamente independiente no incluida en ninguna forma mayor en virtud de alguna construcción gramatical". Para la Real Academia "la oración gramatical es la expresión de un juicio lógico, o sea la manifestación oral del acto del entendimiento en virtud del cual afirmamos una cosa de otra". Samuel Gili Gaya, enfoca la oración desde tres puntos de vista, (psicológico, lógico y gramatical), y así: "Desde el punto de vista psicológico, 'es una expresión completa, como una unidad de entonación . . .'. Desde el punto de vista lógico, 'es la expresión de un juicio, o sea la relación de dos conceptos: sujeto y predicado . . .'. Desde el punto de vista gramatical, es 'una unidad sintáctica' con 'un verbo en forma personal' ". Según Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña la oración "es la menor unidad del habla (discurso) con sentido completo (en sí misma)". Mabel Manacorda, a quien no satisface la anterior "por no tener ninguna señal sintáctica que permita caracterizar lingüísticamente la oración", propone la definición de Ana María Barrenechea: "La oración es un conjunto de palabras que tiene unidad de sentido y autonomía sintáctica".

El segundo escollo es el de la determinación de las llamadas "partes de la oración", cuestión que también ha sido objeto de controversias y divergencias entre los estudiosos de la lengua[49].

Si bien el profesor ha de estar informado sobre la problemática de la oración y de sus partes, en el plano teórico, no debe perder de vista que, lo que al alumno interesa y sirve de momento, no es el memorizar definiciones o denominaciones, sino el operar con muchas oraciones a fin de reconocer su estructura, identificar sus partes (tanto desde el punto de vista sintáctico, como desde el punto de vista morfológico y semántico) analizarlas en su contexto, y estar en capacidad de construir sus propias oraciones, a partir de ese reconocimiento y de ese análisis.

Al término de la escolaridad elemental, el alumno cuenta con una terminología básica, con cierto acopio de datos gramaticales inanalizados, o analizados de manera más o menos superficial.

La enseñanza media debe partir de esa terminología y de esos datos, y relacionarlos, progresivamente, y de acuerdo con criterios bien definidos, con nuevas adquisiciones conceptuales y terminológicas.

Lo primero que debe hacerse, es un sondeo sobre los antecedentes lingüístico-gramaticales del alumno:

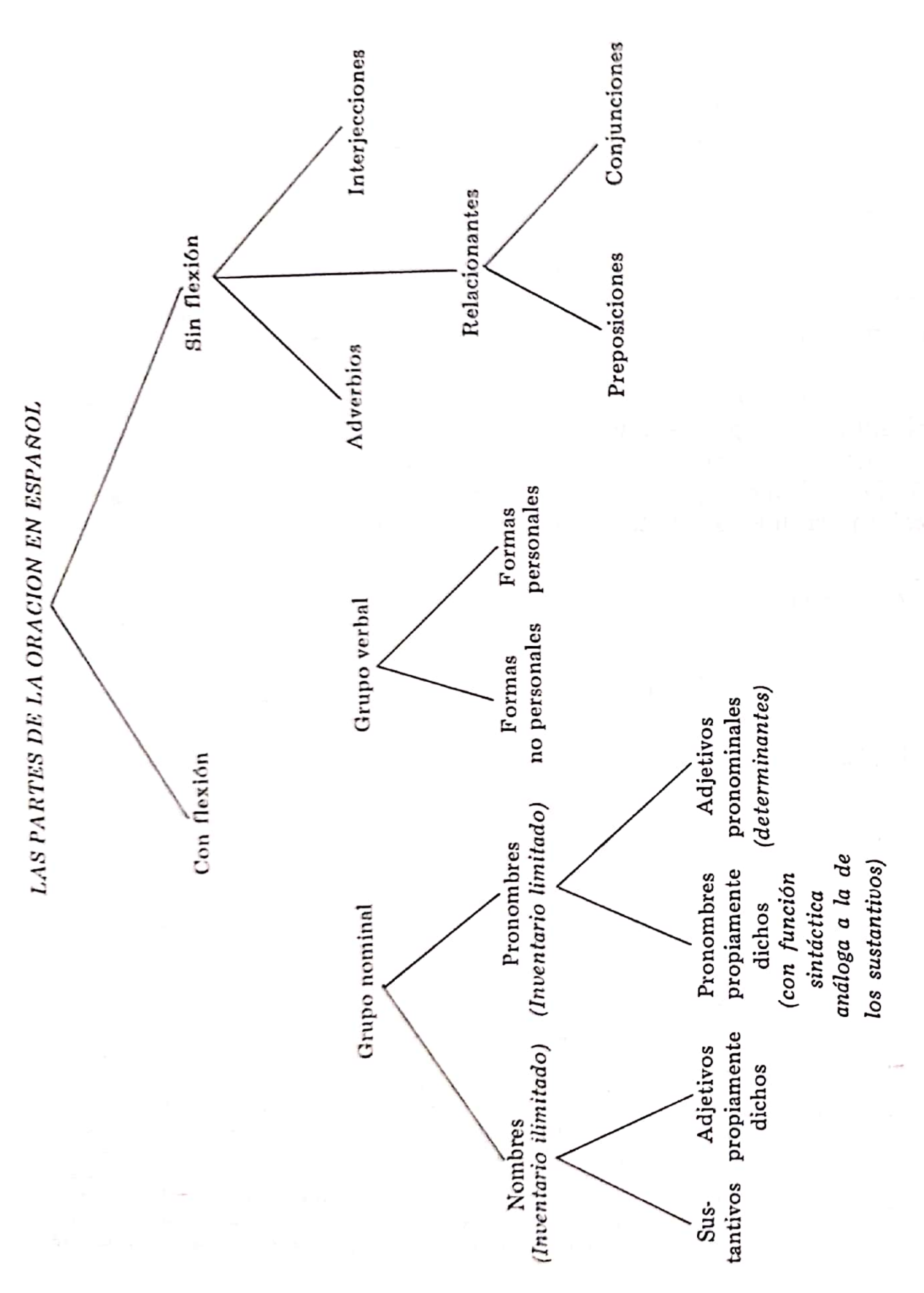
49 ". . . Cabe preguntarse si la denominación *partes de la oración* es adecuada a su objeto. Si se toma la oración como base para la clasificación, está justificada la denominación, por lo menos hasta cierto punto. No hay que olvidar en efecto, que existen los llamados elementos de la oración (sujeto, predicado, etc.) que con más derecho podrían ser considerados como partes de la oración. Es bien conocida la confusión que se origina, con frecuencia, en la enseñanza escolar, entre ambas denominaciones. Tanto por este motivo como por otros —por ejemplo, la independencia de las partes de la oración respecto a la sintaxis, que defienden algunos lingüistas— se han buscado otras denominaciones. Así se ha hablado, por ejemplo, de *clases de palabras*. Pero no hay duda de que las palabras pueden clasificarse desde otros puntos de vista. Según la opinión de algunos lingüistas, en vez de palabras, debe hablarse de semantemas en relación con las partes de la oración. Sin embargo . . . , nosotros consideramos adecuado el concepto de palabra. En francés, la denominación de *parties du discours* o en inglés *parts of speech* excluyen la ambigüedad del español . . . y, por otra parte implican también un reconocimiento del valor sintáctico de las partes de la oración. A pesar de los inconvenientes de esta última denominación en español, es mejor, quizá, mantenerla, debido a su larga y fuerte tradición, puesto que *partes del discurso* ofrece también su ambigüedad: la palabra *discurso* nos hace pensar inmediatamente en la oratoria". *Cf.* ROCA-PONS, J. *Introducción a la gramática*, Barcelona, Ed. Teide, 4a. Ed., 1976, p. 107.

— Qué conceptos posee,
— qué sentido da a los términos que utiliza,
— cómo identifica una oración,
— cómo clasifica diversos tipos de oraciones,
— cómo construye las oraciones,
— cómo analiza las oraciones, etc.

El concepto de "partes de la oración"[50] que puede no ser, en el alumno, más que una lista de palabras, debe encontrar un marco organizado en el cual puedan identificar los diversos elementos o constituyentes.

Contando con el potencial de abstracción que empieza a despertarse en el alumno, el profesor puede servirse de esquemas gráficos tal como el que sugiere José Roca-Pons, en sus dos obras: *Introducción a la gramática*, (p. 122) y *El lenguaje* (p. 210), a modo de "solución", con criterios "formales" (morfológico y sintáctico) y "semánticos".

50 A partir de Dionisio de Tracia la clasificación de las partes de la oración fue la siguiente: *nombre, verbo, participio, conjunción, preposición, artículo, pronombre,* y *adverbio*. Hasta la Edad Media no se distinguió entre sustantivo y adjetivo —dentro de la categoría de nombre—. El participio se separó del verbo para ser considerado posteriormente como adjetivo. La preposición en un principio estaba englobada en la categoría relacionante; el pronombre parece que no debe considerarse como parte porque no desempeña ningún papel especial en ella. El concepto antiguo de adverbio era vago y sólo coincide parcialmente con el moderno. Los romanos cambiaron el artículo, que no poseía su lengua, por la interjección (ésta se considera hoy más como una oración que como parte de la misma). Durante el renacimiento, en España, Francisco Sánchez de las Brozas, llamado "El Brocense", sólo consideraba *nombre, verbo* y *partículas*. Andrés Bello distinguió siete partes: *sustantivo, adjetivo, verbo, preposición, conjunción, interjección*, eliminando el artículo, los numerales y el pronombre. H. Paul habla de formas flexivas (nombre y verbo) y no flexivas —las partículas del Brocense—. R. Lenz, distingue entre palabras que son partes de la oración y las que no lo son, p. ej. la interjección. Para él son partes de la oración: sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición y conjunción. Meillet y Vendryes sólo consideran el *nombre* y el *verbo* (consideran las demás incluidas en estas dos como morfemas). A. Sechehaye habla de cinco categorías: *sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios,* y *preposiciones* (y conjunciones). Ch. Bally señala como "categorías léxicas": *sustantivo, adjetivo, verbo* y *adverbio*. O. Jespersen introduce un nuevo elemento en su "teoría de los tres rangos": la modificación; según él hay palabras que no pueden modificar a otras, p. ej. los sustantivos; hay otras que pueden modificar y ser modificadas, p. ej. los verbos y los adverbios; otras finalmente, pueden modificar a otras, p. ej. los adverbios. O. Brondal, distingue, basado en la lógica: *sustantivo, adverbio, numeral* y *preposición* (que corresponderían a substancia, cualidad, cantidad y relación). Según él, el verbo muestra una combinación de la relación con la cualidad. En Hjemslev hay dos etapas. La primera conjuga la doctrina tradicional con la teoría de los tres rangos de Jespersen. En la segunda presenta



(Tomado de J. ROCA-PONS)

La palabra

Después de la *oración* (simple y/o compuesta), y, a partir de ella, es necesario llevar al alumno al análisis de la *palabra* como segunda e intermedia, *unidad lingüística significativa.*

Se trata de un proceso de segmentación de la oración que tiene como propósito el ahondar en la abstracción gramatical.

La palabra, que existe en la oración y por la oración como unidad "internamente coherente", es un hecho lingüístico difícil de definir satisfactoriamente[51].

---

una teoría personal, más evolucionada, partiendo del signo lingüístico, y según los "dos planos del lenguaje" contenido y expresión, distingue, en el primero —único interesante para el lingüista—, dos clases de elementos: los *pleremas* y los *morfemas.* Bloomfield parte de la distinción entre "free forms" (formas libres) y "bound forms" (formas ligadas) para decir que hay elementos que pueden estar solos —y son objeto de la sintaxis—, y otros que no pueden estar solos —y son objeto de la morfología—. Según la Real Academia, las partes de la oración son: *sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, pronombre, artículo, preposición, conjunción* e *interjección;* sustantivo (nombre), adjetivo, verbo, pronombre y artículo son *variables;* adverbio, preposición, conjunción e interjección son *invariables.* Para A. Alonso, P. Henríquez Ureña y S. Gili Gaya, las partes de la oración son: *sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, preposición* y *conjunción.*

51 Ese "fantasma del lenguaje" como se la ha denominado, es irrebatiblemente también unidad lingüística dentro de un sistema, quieran o no las pretendidas desvalorizaciones y la casi imposibilidad de definirla y delimitarla. MEDINA P., A., *Op. cit,* p. 240. Debido a la ambigüedad del término "palabra" encontramos diferentes definiciones al respecto: C. Hockett considera *palabra*: "cualquier segmento de una oración limitado por puntos sucesivos en los cuales sea posible una pausa" (es la llamada definición de la "pausa potencial"). Existe otra definición (la definición semántica de la palabra) que dice así: "una palabra puede definirse como la unión de un determinado significado con un determinado complejo de sonidos capaz de un determinado empleo gramatical". John Lyons anota que es la más cercana a la que ofrece la Real Academia Española, que dice: "sonido o conjunto de sonidos articulados con que se expresa una idea". Lyons, J.: *Introducción en la lingüística teórica,* Barcelona, Ed. Teide, 1977, p. 207. F. Pellicer escribe: "La palabra podemos definirla como un conjunto inseparable de formas con un significado y función concretos dentro de un texto determinado". *Didáctica de la lengua española,* Ed. Magisterio Español S. A., Madrid, 1969, p. 127. J. Roca-Pons dice: "En realidad el criterio que parece más razonable para definir la palabra es el de su libertad de colocación en la frase. O, expresado de otra manera, la inseparabilidad de sus elementos". Cf. *El lenguaje,* p. 189.

No obstante la dificultad de su definición, la palabra es analizable según su forma (con criterio morfológico), según su función (con criterio sintáctico) y según su significado (con criterio semántico).

He aquí esbozado un programa para el tratamiento didáctico de la segunda unidad lingüística (la palabra), respecto a la cual conviene tener presente lo siguiente:

- La palabra *no es la unidad mínima del lenguaje*, que, según la fonología es el fonema,
- la palabra es, por lo general[52], una *unidad compuesta* (de un elemento radical y de uno o varios afijos),
- la palabra se caracteriza por una *estabilidad interna* (en virtud de los morfemas componentes), y por una *movilidad posicional* (permutación con otras palabras de la misma oración)[53],
- una sola palabra *puede constituir oración*, (oración unimembre),
- una palabra puede *coincidir con un morfema* (en cuanto no es susceptible de otra segmentación gramatical, p. ej.: "crisis", "cárcel").

El análisis de la palabra nos lleva al estudio de su naturaleza, a su clasificación, a los fenómenos de flexión, composición, derivación de polisemia, homonimia, sinonimia, antonimia, etc.

Aparte de la clasificación de las llamadas "partes de la oración", podemos tener en cuenta la siguiente clasificación presentada por J. Roca-Pons:

- Palabras simples y compuestas.
- Palabras primitivas y derivadas.
- Palabras raíces, derivadas y flexivas.
- Palabras léxicas y gramaticales[54].

52 Decimos "por lo general" por cuanto, como hemos indicado, una palabra puede coincidir con un morfema.

53 J. Lyons, llama a estas características "criterios" para definir la "cohesión interna de la palabra".

54 *Palabras simples y compuestas.* No se trata aquí de la clase de composición que supone toda palabra compuesta por más de un morfema, sino la tradicional, que afecta a unidades formadas por más de una palabra simple, tales como *sobretodo* . . . *Palabras primitivas y derivadas* . . . La diferencia de las palabras derivadas y las compuestas es que las segundas están formadas de elementos que figuran en la lengua también como palabras independientes, mientras que los sufijos derivativos, por definición, siempre muestran su dependencia respecto a las raíces. *Palabras raíces, derivadas y flexivas*. . . Las palabras raíces son las que no ofrecen más morfema que la raíz de tal modo que, si aparece esta raíz en otras palabras derivadas, se identifica ésta formalmente con dichas palabras simples: *papel, sol,* etc . . . La raíz puede no identificarse nunca con una palabra, como en el caso de *casa, caserío,* etc. (no existe *cas* como palabra) . . . Por otra parte, existen en las lenguas palabras que no son susceptibles de derivación, pero sí de flexión, y otras que rechazan tanto la derivación como la flexión: en español, por ejemplo, los pronombres en general, son refractarios a la derivación, pero no a la flexión, mientras que las partículas relacionantes —preposiciones y conjunciones— no admiten normalmente ni la flexión ni la derivación . . . *Palabras léxicas y gramaticales.* Con estos términos aludimos a las diferencias que pueden establecerse entre las palabras que ocupan la mayor parte de los diccionarios, por una parte, y las que figuran sistemáticamente en las gramáticas, y que constituyen un número del léxico total de una lengua. No es preciso decir que, respecto a las primeras, pensamos en la gran cantidad de nombres —sustantivos y adjetivos— y verbos, así como los adverbios derivados de adjetivos, que hallamos, por ejemplo, en español, y respecto a las segundas, en los pronombres, ciertas clases de adverbios, las preposiciones, conjunciones o interjecciones. Todavía podemos añadir a estas últimas, los verbos auxiliares y el artículo y los numerales, si no se estudian estos últimos dentro del grupo pronominal . . ." ROCA-PONS, J., *El lenguaje*, pp. 190-192.

Lo que interesa, desde el punto didáctico es que el alumno sepa aislar cada palabra, sin desviarse de su contexto[55], con el fin de estudiar, de manera puntual y concreta su configuración, su oficio y su sentido; que logre identificarlas, según su naturaleza, en un texto dado, y determinar las funciones que cumplen en él; que enriquezca su propio vocabulario; que esté en capacidad de utilizarlas, debidamente, en otros contextos, particularmente en sus propias composiciones.

El morfema

La última *unidad lingüística significativa*, susceptible de análisis gramatical, es el morfema[56].

55 Es contexto el conjunto de elementos lingüísticos que están contiguos, es decir, los que rodean una palabra. Dicho contexto es importante para dar a cada palabra su valor preciso.

56 L. Bloomfield opone el morfema, como unidad mínima significativa al fonema, unidad mínima sin significación.

Si la oración se puede segmentar en las diferentes palabras que la constituyen, también éstas pueden segmentarse[57].

Con el morfema llegamos al punto culminante del análisis gramatical, a la "atribución" de la unidad más pequeña (gramaticalmente) —no susceptible de otra descomposición, y, capaz, ella sola (en algunos casos) de ser constituyente de una frase, o grupo, nominal o verbal—.

Es preciso tener en cuenta que, algunos morfemas coinciden con palabras, p. ej.: *campana, cárcel, papel, pan, crisis, casa,* etc., y que, por lo tanto no pueden descomponerse en otras unidades gramaticales.

Debido a la divergencia de criterios, respecto al sentido del término "morfema"[58] hay que evitar su utilización de manera muy general, en el lenguaje didáctico. Mientras los alumnos no estén acostumbrados a dicho término deben emplearse otros equivalentes que les sean de fácil asimilación.

57 "Cuando la palabra puede segmentarse en partes, a los segmentos resultantes se les denomina *morfos.* Así, la palabra *blanco* es analizable en dos partes, *blanc* y *o.* En este caso, cada morfo representa (o es exponente de) un morfema particular". LYONS, J., *Op. cit.*, p. 189. Junto a los términos *morfema* y *morfo,* los lingüistas tratan de un tercero, el término *alomorfo.* "Ocurre con frecuencia, escribe Lyons, que un determinado morfema no se representa siempre por medio del mismo morfo, sino por diferentes morfos en distintos contornos. Las representaciones alternativas de un mismo morfema se denominan *alomorfos.* El autor trae un ejemplo, para el plural, del morfema de plural, en español, representado por (s), el cual se representa por /s/ o /es/ (p. ej. casa, plural casas; sal plural sales). /s/ y /es/ son *alomorfos* "fonológicamente condicionados en el sentido de que la selección de cada uno de ellos queda determinada por la forma fonológica del morfo con el que se combina".

58 "De acuerdo con una tradición europea, se han venido distinguiendo dos clases fundamentales de unidades significativas mínimas, los semantemas y los morfemas. Actualmente, no obstante se ha impuesto o, por lo menos, se ha extendido mucho, el empleo del término "morfema", con carácter genérico, es decir, indicando la unidad significativa mínima, de cualquier clase que sea . . . El fundamento de la distinción es muy diferente según las distintas doctrinas lingüísticas. En general, se entiende por semantemas los elementos lingüísticos o gramaticales que expresan una idea o representación léxica; y por morfemas, los portadores de una significación más general y abstracta, que corresponde a lo que tradicionalmente ha venido llamándose los accidentes del nombre y del verbo o, en un sentido más general, se extienden a toda clase de derivativos, obtenidos por afijos, etc. En una palabra como *casas,* la primera parte, *casa,* expresaría un semantema, mientras que la *s* final, un morfema, el del plural . . .". ROCA-PONS, J., *Introducción a la gramática,* pp. 73 y ss.

Mas, sin necesidad de entrar en disquisiciones propiamente lingüísticas, conviene, a medida que los alumnos avanzan en el manejo científico del idioma, llevarlos a la asimilación de una terminología técnica, y ejercitarlos en la identificación y distinción de:

- Los *morfemas léxicos* (raíces propiamente dichas = semantemas),
- los *morfemas gramaticales* (artículos, preposiciones, conjunciones, negaciones, verbos auxiliares. . .),
- los *morfemas libres* (aquellos que pueden ir sueltos en la estructura de una frase o de una oración),
- los *morfemas ligados* —también llamados "trabados"— (los que deben ir necesariamente unidos a una raíz, lexema o semantema, p. ej.: los *prefijos* —preposiciones "impropias" o inseparables—, que se anteponen a la raíz, y los *sufijos* y derivativos que se le posponen. Téngase en cuenta que unos y otros modifican el significado de la raíz, lexema o semantema).

Los morfemas, de cualquier naturaleza, son "piezas" de gran utilidad, para la formación de nuevas palabras.

Ejercicios de aplicación pueden ser los siguientes:

- *Elaboración de palabras compuestas* (de dos morfemas léxicos, de prefijos más morfemas léxicos, de morfemas léxicos más sufijos, de palabras parasintéticas —prefijo + morfema léxico + sufijos—,
- *identificación de morfemas* léxicos (raíces), morfemas libres y ligados o trabados[59],
- *identificación de morfemas de número, de género, desinenciales de verbos*[60],
- *formación de familias de palabras,* etc.

59 Para ejercicios de identificación de morfemas libres y/o ligados o trabados, podrían utilizarse letras. Por razones prácticas, creemos que es más útil el empleo de los términos *libre* y *trabado,* los que nos darían las letras *l* (libre) y *t* (trabado).

60 Téngase presente que: el morfema de número plural es siempre —s o *es*—; que el nombre (sustantivo o adjetivo) singular no lleva sufijo de número (p. ej., *niño bueno, ventana azul*); que en los nombres como niño y niña (la *o* y la *a*) indican respectivamente, morfemas de género (masculino y femenino), que hay excepciones (p. ej., en palabras como "crisis", "lunes", no hay distinción para plural o singular, y por lo tanto no hay afijo (morfema) de número, pues son palabras graves; en cambio, palabras agudas como "anís", la —es de su plural "anises" es un morfema (sufijo de número).

Es importante que el alumno "descubra" por sí mismo, adelantándose al profesor, los diversos morfemas que existen en una palabra, frase u oración, y deduzca sus propias definiciones de morfema (léxico, ligado, trabado) del fenómeno de "parasíntesis", etc. Solamente en los casos en que los alumnos no puedan llegar a conclusiones o soluciones, por sí solos, el profesor tendrá la oportunidad y el deber de intervenir con explicaciones adecuadas.

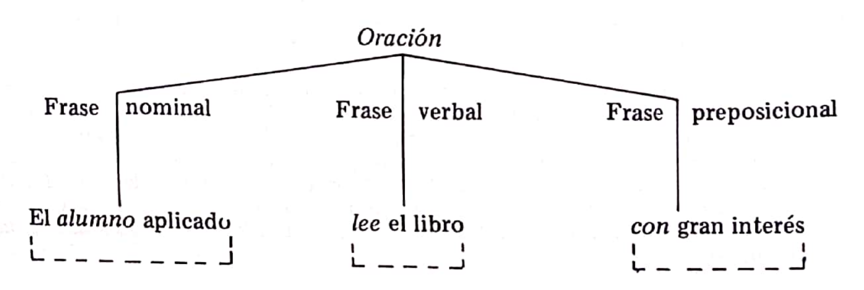
Sugerencias para el análisis gramatical

Una oración como: *El alumno aplicado lee el libro con gran interés*, puede analizarse de las siguientes maneras:

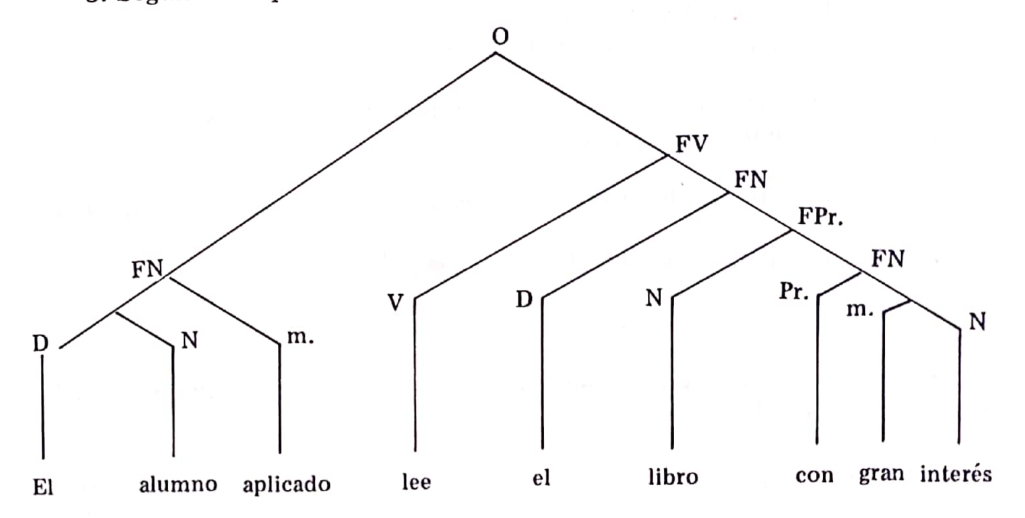
1. Según un esquema tradicional, colocando en *columnas* las palabras, su naturaleza y su función, así:

Palabras	*Naturaleza*	*Función*
El	Determinante	Modificador de "alumno"
alumno	Sustantivo com.	Sujeto (núcleo) de "lee"
aplicado	Adjetivo cal.	Modificador de "alumno"
lee	Verbo act.	Predicado (núcleo) de "alumno"
el	Determinante	Modificador de "libro"
libro	Sustantivo com.	Objeto directo (complemento) de "alumno" "lee"
con	Preposición	Relacionante
gran	Adjetivo	Modificador de "cuidado"
interés	Sustantivo	Complemento circunstancial de "alumno lee".

2. Según un esquema arbóreo simple, así:



3. Según un esquema arbóreo más complejo, así:



4.2.3 El sistema literario

La lengua española no es solamente un conjunto de signos ni de reglas gramaticales. Hay otro componente, de capital importancia para su aprendizaje: su *literatura*[61].

Como asignatura, objeto de estudio y de trabajo académico, a nivel medio, recibe en la actualidad el nombre de *Español y literatura*[62].

61 Definir la *literatura* no es tarea fácil. El fenómeno literario es algo de lo cual poseemos más una "intuición" que una definición válida y universal. Algunos la definen como "el conjunto de obras de arte creadas por medio de la palabra". Para el francés Roland Barthes, célebre investigador de la literatura y las artes, quien afirma que la literatura "es una expresión estética que opera a través de signos muy precisos: los signos escritos", que "es un fenómeno esencialmente escrito". Según F. C. Sainz de Robles, la literatura es "el conjunto de obras literarias producidas en cualquier lugar y tiempo; las leyes o reglas a que están subordinadas, y la bases filosóficas sobre las que tales reglas se fundan".

62 Los programas y los textos actuales, para el estudio de la lengua, integran el aspecto literario del idioma en todos los niveles escolares. Esto nos da una pauta: los textos literarios son alimento para la labor idiomática; su explotación, en el aula de clase, sirve para irse adentrando en otros aspectos más abstractos.

Tal apelación da a entender, claramente, la idea de la integración de elementos materiales —los sistemas antes mencionados—, con otros elementos —*fondo* y *forma*—, que constituyen la esencia del *sistema* literario.

En la literatura encontramos un complejo, una organización, una "estructura" de elementos solidarios.

La literatura tiene sus propios medios de expresión: el *verso* y la *prosa.*

En ella encontramos variedad de *géneros* y de *figuras.*

La literatura tiene además sus *épocas,* sus *escuelas,* su propia *historia.*

Su tratamiento pedagógico-didáctico cuenta con un peculiar procedimiento analítico: el *análisis literario.*

La literatura posee, finalmente, una *terminología* peculiar que el profesor debe conocer y manejar, hábilmente, en su vocabulario didáctico, a fin de que sus alumnos la vayan asimilando progresiva y oportunamente.

4.2.3.1 El fondo y la forma

En cualquier composición literaria encontramos dos elementos fundamentales que configuran su estructura: el *fondo* (pensamientos, ideas, lo que un escritor dice), y, la *forma* (el revestimiento lingüístico, la manera como un escritor expresa su pensamiento).

Fondo y forma de una obra literaria constituyen su "alma" y su "cuerpo", de suyo inseparables. Si se los separa es sólo de manera accidental, con propósitos didácticos, con el fin de analizarlos, para comprender mejor su "solidaridad"[63].

La concepción del binomio fondo-forma, constituye un primer enfoque didáctico en el tratamiento docente de la lengua literaria.

63 Fondo y forma son como la "cara y sello" de una moneda. Son mutuamente solidarios y se condicionan el uno y la otra. Son una "unidad indestructible".

Mas, como al fondo llegamos mediante su forma, es necesario tener en cuenta los enfoques relativos a las formas de expresión que a continuación proponemos (4.2.3.2 y 4.2.3.3).

4.2.3.2 El verso y la prosa

Al observar la lengua literaria vemos que ésta se presenta en dos formas de expresión: el *verso* y la *prosa.*

El alumno posee una noción intuitiva de dichas formas. Si ve una poesía dice que "está en verso"; cuando le presentamos una novela nos dirá que "está escrita en prosa".

La labor del profesor es ayudar al alumno a pasar del conocimiento intuitivo al conocimiento reflexivo.

Para ayudarle en su tarea estamos tratando de sistematizar, a su intención, (como profesor) los diversos conceptos.

El *verso.* (Del Lat. "versus" = volver atrás).La palabra "verso" que lleva en sí la idea de repetición, se caracteriza por su regularidad en su *cantidad* (igualdad en el número de sílabas), en su *intensidad* (ordenación rítmica de acentos) y en un *timbre* (repetición de fonemas en determinados grupos fónicos).

El verso es comúnmente considerado como "una serie de palabras que obedecen a ciertas normas de medida" (métrica), y conforman una *estrofa,* una *poesía,* un *poema*[64].

La *prosa.* (Del Lat. "prorsus" = hacia delante). La palabra "prosa" lleva la idea del discurso seguido, no sujeto a ritmo ni medida especiales.

La prosa es la forma natural de expresión de nuestro lenguaje, oral o escrito.

64 Es preciso tener en cuenta que, muchos poetas, especialmente los contemporáneos, utilizan "versos libres", es decir, no sujetos a normas, medidas, combinaciones o rimas especiales.

A veces oímos las expresiones "poesía en verso", "poesía en prosa", "prosa poética", etc. Es preciso, entonces, hacer una aclaración: existe un lenguaje literario intermedio que, por su refinamiento estilístico, participa de la sonoridad y ritmo de la poesía (en sentido tradicional) y de la composición libre de la prosa[65].

4.2.3.3 Los géneros literarios

Un tercer enfoque, que es preciso tener en cuenta, es la tradicional división de las obras literarias en géneros: *poéticos, narrativos, dramáticos*, a la que se han agregado los *oratorios* y *expositivos.*

Por cuanto hemos visto en el apartado anterior podemos deducir que los géneros literarios mencionados, no obstante la dificultad de definición del término "genero"[66] se ajustan, de una u otra manera, a las formas de expresión: verso o prosa.

Sin embargo los llamados "géneros literarios", merecen una mayor explicación que trataremos de sintetizar aquí.

65 La palabra poesía, en sentido estricto, según su etimología griega primera (ποιέω = hacer, crear, y ποίησις = acción, creación) no está condicionada por la forma de expresión (verso o prosa), sino más bien por la inspiración y el estilo. Por ello estamos de acuerdo con quienes afirman que *la poesía es poesía, ante todo por su esencia poética, no por las formas exteriores.* Cf. *Español usual 3*, Bogotá, Ed. Voluntad, 2a. Ed., p. 37. Pensamos, no obstante, que en el primer nivel (1o. y 2o.), mientras los alumnos no estén en capacidad de "abstraer" dichos conceptos, puede identificarse la poesía con la composición versificada.

66 "Casi tan comprometido, tan difícil como dar una respuesta a la pregunta ¿qué es literatura?", es lograr una definición aceptable de lo que es un género literario. Este concepto de "género literario", así en singular, se aplicaría a una cierta categoría o tipo de obras, determinada, según y conforme, por la tradición, y según los criterios, muy generales, de estilo, tono y asunto. *Qué es la literatura*, Salvat Editores S. A., Barcelona, 1973, p. 50. Para Benedetto Croce "los géneros literarios no son más que puras abstracciones". Oswald Ducrot y Tzvetan Todorov escriben (respecto a los géneros literarios), lo siguiente: ". . . a lo largo de la historia se observan dos enfoques radicalmente distintos: El primero es el inductivo: *comprueba* la existencia de los géneros a partir de la observación de un período determinado. El segundo es deductivo: *postula* la existencia de los géneros a partir de una teoría del discurso literario . . . podemos preguntarnos si el objeto mismo que estudian puede considerarse único y si no es preferible hablar de géneros, en el primer caso, y de tipos, en el segundo". Cf. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Siglo XXI Editores, S. A.

Presentamos de manera sinóptica los diferentes géneros, subgéneros, clases y formas de expresión literarios, y, remitimos al lector, para la conceptualización de los diferentes términos, al No. 4.2.3.7

GENEROS	*SUBGENEROS*	*CLASES*	*F. DE EXPRESION*
Poético	Lírico Epico	Poesía Poema Cantares de gesta Epopeya	Verso Prosa poética
Narrativo	Fábula Novela Cuento Relato (nov. corta)	Morales Acción Ficción Históricos Costumbristas Ideológico Psicológico	Prosa y verso Prosa
Dramático	Drama Comedia Tragedia Tragicomedia	Morales Históricos Costumbristas Capa y espada Psicológicos Mágicos Religiosos Musicales	Prosa y/o Verso
Oratorio	Oratoria	Académica Forense Militar Parlamentaria Política Sagrada	Prosa (tono discursivo)
Expositivo	Ensayo Crítica	E. Crítico E. Antropológico E. Estético E. Filosófico E. Literario E. Político C. Estética C. Literaria C. Moral	Prosa expositiva

4.2.3.4 Las figuras literarias: tropos

Otro fenómeno que debe tenerse en cuenta, y que incide más en el fondo que en la forma, es el constituido por las llamadas "figuras literarias" o "figuras retóricas".

Según O. Ducrot y T. Todorov, "la definición más difundida y tenaz de *figura* la concibe como un *desvío* de una expresión original, considerada como normal' "[67].

F. Lázaro C. y E. Correa C., quienes definen la figura como "alteración del enunciado lógico de un pensamiento, para hacerlo más expresivo", dicen que "quien usa una figura no lo hace para adornar nada, sino para *expresar* con mayor vigor su pensamiento"[68].

Tal afirmación se debe al hecho de que tradicionalmente las figuras eran consideradas como "adornos".

Se acostumbra dividir las figuras literarias en dos clases:

— *Figuras de pensamiento* y
— *figuras de dicción.*

Las figuras de pensamiento son "modos especiales de presentar nuestro pensamiento".

Las figuras de dicción "consisten en usar las palabras de un modo especial".

Sinopsis de las figuras:

67 DUCROT, O. y TODOROV, T., *Op. cit.*, p. 315.

68 CORREA, E., y LAZARO, F., *Lengua española y literatura*, Cuarto curso, Madrid, Ed. Anaya, 1969.

Figuras de pensamiento	*Figuras de dicción*
Antítesis Apóstrofe Epifonema Gradación Hipérbole Interrogación Prolepsis Prosopopeya	Aliteración Calambur Comparación Dilogía Epíteto Juego de palabras Onomatopeya Paronomasia

Tropos

Cuando las figuras de dicción cambian el sentido de una palabra reciben el nombre de "tropos" (Gr. τροπή = vuelta, giro).

Los principales tropos son:

La metáfora
la metonimia
la sinécdoque[69]

4.2.3.5 El análisis literario

Si bien, como hemos dicho, la función de la escuela no es el hacer literatos, la misión del profesor es la de alimentar a sus alumnos con el patrimonio literario de nuestra lengua, y, armarlos de hábitos y técnicas útiles para afrontar documentos escritos.

Nos referimos aquí, de manera concreta, al ejercicio escolar del *análisis literario* (comentario o explicación de textos literarios) que consiste en *identificar* los elementos fundamentales (fondo y forma) de un fragmento o de una obra literarios.

69 Para "figuras" y "tropos", ver terminología, No. 4. 2. 3. 7.

El análisis, comentario o explicación de fragmentos y obras de la literatura tiene como finalidades u objetivos:

- Madurar la inteligencia del alumno, gracias al "pensamiento ajeno",
- permitirle "apoderarse" de contenidos y formas de expresión de otros (modelos),
- iniciarse en el descubrimiento y la asimilación de recursos expresivos, para forjar su propio estilo.

El ejercicio llamado "análisis literario" es, a no dudarlo, uno de los mecanismos de mayor trascendencia en la vida del individuo, uno de los "mejores recuerdos" que podrá dejar el trajín escolar, a condición de hacerlo con seriedad y constancia.

El análisis literario conduce a la apreciación y valoración de nuestra literatura, (de su riqueza, de su estética, de su historia, de su geografía), al gusto lector, a la inquietud cultural, empresa compleja para la que la escuela solamente contribuye con sus bases.

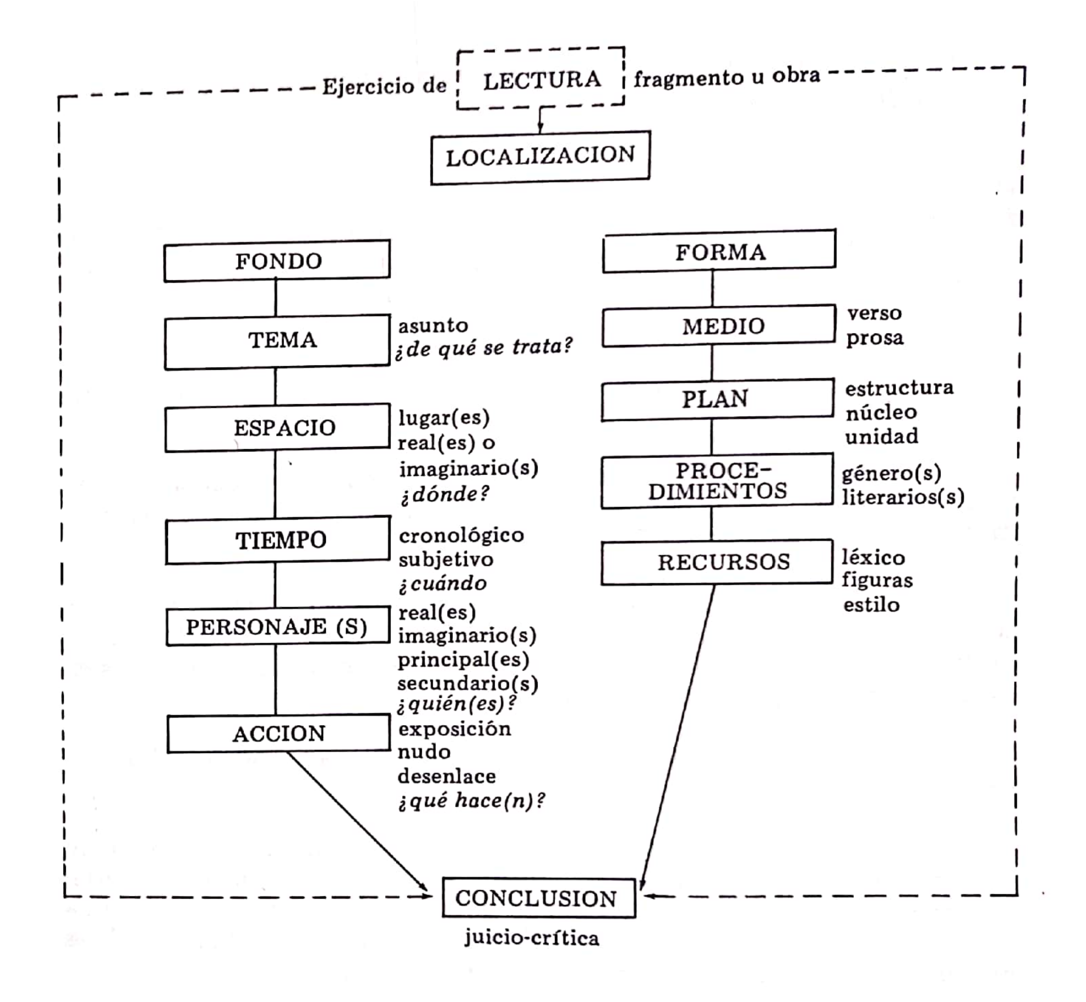
El análisis literario es, para tomar una imagen de Jaime Balmes, la "digestión" de lo leído[70].

No se lee por leer, ni se analiza por analizar. Debe buscarse una síntesis de mensajes, de formas de expresión, de estilo, en fin una lectura pragmática: un aprender a asimilar y a juzgar.

El análisis literario es todo un proceso que va desde el confrontamiento de un fragmento o de una obra hasta la elaboración de una opinión personal (crítica).

El análisis literario es una *secuencia* de *pasos* que podemos esquematizar así:

70 "La lectura es como el alimento. El provecho no está en proporción de lo que se come, sino en lo que se digiere". (J. Balmes).



Observaciones:

El análisis literario debe introducirse tempranamente en la enseñanza media, aunque no de manera rígida.

En los primeros niveles, las nociones de fondo y de forma deben ser inducidas, a partir de textos al alcance de los alumnos, mediante preguntas como:

— ¿De qué trata el texto? ¿En qué forma se presenta (prosa o verso)?
— ¿Qué personajes intervienen en él?, ¿qué hacen?, ¿qué dicen?, etc.

A medida que el alumno vaya progresando en conocimientos teóricos y se alimente de lecturas de diversa índole (propuestas en los manuales, ofrecidas por el mismo profesor, etc.) pueden irse introduciendo textos de extensión razonable y adecuada dificultad técnica, hasta llegar, en los niveles superiores, a la asimilación y manejo de un esquema como el que acabamos de ver.

No debe pretenderse hacer (mucho menos en los niveles inferiores) análisis literarios exhaustivos.

Debe variarse el material de análisis de tal modo que, poco a poco, y, progresivamente, el alumno vaya descubriendo los diversos géneros literarios, diversos escritores, diversos estilos, etc.

En la selección de material; el profesor no debe anteponer su gusto personal al de los alumnos, sino dejarse guiar (mediante sondeos, etc.) de los mismos alumnos, ingeniándose para encauzar, por los caminos previstos en los programas, el aprendizaje escolar[71].

En los ejercicios de análisis y comentarios realizados por los alumnos, debe el profesor tener en cuenta que:

— Las "paráfrasis", rodeos o divagaciones en torno a un texto (como ocurre con frecuencia) no son propiamente análisis sino mera *palabrería;*
— el hablar de otras cosas, sin tocar el fondo y la forma de un texto (como el ponerse a hablar de su autor, sin tocar su obra) es un "pretexto", es un "andar por las ramas" pero no un verdadero análisis[72].

71 No debe abrumarse a los alumnos con trabajos de lectura y de análisis de obras, hechos de manera precipitada y forzada. Es necesario racionalizar el trabajo y el tiempo de trabajo (escolar y extraescolar) y tener en cuenta la posibilidad de adquisición de material, etc.

72 Recomendamos, para mayor profundización del tema, la obra de Fernando Lázaro Carreter, y Evaristo Correa Calderón: *Cómo se comenta un texto literario,* Madrid, Ediciones Cátedra, S. A., 1975, y el de Arturo Berenguer Carisomo: *Cómo se analiza un texto literario,* Ed. Sopena Argentina, S. A., Buenos Aires.

4.2.3.6 La historia de la literatura

No hay que confundir el estudio de la *lengua* con el estudio de la *historia de la literatura.*

No obstante, es la edad escolar período precioso para iniciar al alumno en el conocimiento de la producción literaria, a través de las diferentes épocas de la historia, y de los diversos lugares de dicha producción.

Aunque es preciso que los alumnos aprendan a *ubicar* en el *tiempo* y en el *espacio* geográfico las diversas obras literarias y los nombres de sus autores, a identificar y contrastar diferentes tendencias, movimientos y escuelas literarias, debe tenerse en cuenta que el aprendizaje memorístico de nombres, de títulos, de fechas, etc., es un vicio pedagógico improductivo

Un estudio sistemático de la literatura sólo debe hacerse en los niveles superiores.

Tal estudio debe ser un estudio *retrospectivo* que tiene como punto de partida la literatura contemporánea.

Por razones pedagógicas, sociales, y afectivas, el estudio sistemático de la historia de la literatura debe iniciarse por la producción literaria más cercana, la nacional (en nuestro caso la colombiana), continuarse por lo hispanoamericano y culminar en historia de la literatura española (de España).

El último año (6o. de Bachillerato) debe ahondarse más y dedicarse de manera más sistemática al estudio de la literatura universal, para completar así la visión escolar de la literatura. (Ver *Programas:* apéndice A).

4.2.3.7 Terminología literaria

1. *Alegoría* (Gr. ἀλληγορεω). Figura que simboliza unas palabras o ideas con otras. Ficción literaria de sentido simbólico.
2. *Alejandrino.* Verso de catorce sílabas.
3. *Aliteración.* Repetición de sonidos en verso para lograr un efecto poético. Ej: *"con el ala aleve del leve abanico"* (R. Darío).

4. *Anacoluto* (Gr. ἀν (priv.) + ἀκόλουθος = consecuente). Abandono de una construcción gramatical que se viene siguiendo en una frase, para adoptar otra inconsecuente con respecto a la primera. Ej: "*El alma que por su culpa se aparta de esta fuente y se planta en otra de muy mal olor*, todo lo que corre de ella es la misma desventura y suciedad" (Santa Teresa).

5. *Anáfora* (ἀναφορά = repetición). Figura de dicción que consiste en repetir una o varias palabras para enfatizar su significado.

6. *Anadiplosis* (ἀνά = de nuevo, + διπλόω = doblar). Figura que consiste en la repetición de la última parte de un grupo sintáctico o de un verso al comienzo del siguiente (ver No. 28, nota 3).

7. *Anfibología* (ἀμφί = por ambos lados, + βαλλω = echar + λόγος = palabra). Vicio de dicción, doble sentido, ambigüedad, de significado de palabras, producidas por una construcción defectuosa. Ej. *se venden blusas para jóvenes bonitas.* (no se sabe si las bonitas son las blusas o las jóvenes). Equivalente a "dialogía" o "equívoco".

8. *Arcaísmo* (ἀρχαῖος = antiguo, anticuado). Palabra o expresión que ha caído en desuso. Ej: *desta, vide.*

9. *Antífrasis* (ἀντί = contra(rio) + φράζω = dar a entender). Expresión que significa lo contrario de lo que se dice. Ej: *¡estudias mucho!* (= no estudias nada).

10. *Antítesis* (ἀντί + τίθημι = poner). Figura que consiste en contraponer palabras o frases. Ej: *ama a tus enemigos.*

11. *Argumento.* Razonamiento. Asunto de una obra.

12. *Asonante.* Rima que posee versos con iguales vocales a partir de la última sílaba acentuada[73].

13. *Asíndeton.* (ἀ (priv.) + συνδέω = unir). Figura que consiste en la supresión de la conjunción entre palabras o frases que podrían llevarla. Ej: *el Atrato, el Magdalena, el Orinoco, el Patía, son ríos colombianos.*

14. *Barroco.* Movimiento cultural de los siglos XVI y XVII, caracterizado por cierto pesimismo en las ideas y desconfianza en los valores humanos, y, en la forma, por un retorcimiento en la expresión, ya a expensas del pensamiento *(conceptismo)*, ya a expensas de la forma *(culteranismo)*.

---

73 "Yo soy la ardiente nube
que en el ocaso ondea;
yo soy del astro errante
la luminosa estela". (G. A. BECQUER, *Rimas*).

15. *Balada.* Composición poética, frecuente en el romanticismo, caracterizada por la simetría de sus estrofas y la terminación en un mismo verso.

16. *Bucólico* (βουκολέω = pastorear). Género poético que canta la vida pastoril, la vida del campo.

17. *Calambur* (término francés). Juego de palabras que al agruparse de manera diversa, sugiere una idea que contrasta con la anterior. Ej: "*A este Lopico, lo pico*" (Góngora). Equivale a "retruécano".

18. *Casticismo* (castizo). Lenguaje culto que emplea palabras "puras" y evita los extranjerismos.

19. *Catacresis* (κατ αχράω = servirse de, usar). Empleo de una palabra en sentido traslaticio. Ej. *reírse en sus narices*, por "... en su presencia".

20. *Cesura.* (Lat. caedere = cortar). Pausa que se hace en versos de "arte mayor" y los divide en medios versos, llamados "hemistiquios" (ἡμι = medio + στίχος = verso, línea). Ej: "*Los suspiros se escapan // de su boca de fresa*" (R. Darío).

21. *Conceptismo.* Tendencia barroca, contraria al culteranismo o gongorismo, que daba más importancia al fondo que a la forma, y cuyo ideal era el decir mucho en pocas palabras, según la fórmula de Gracián: "*lo bueno si breve, dos veces bueno*". El máximo representante fue F. de Quevedo y V.

22. *Consonante.* Rima que poseen los versos que tienen iguales todos los sonidos, a partir de la última vocal acentuada[74].

23. *Clímax* (κλίμαξ = escala). Punto culminante de una obra literaria. Gradación ascendente que acumula efectos expresivos para lograr emoción.

24. *Copla.* Estrofa de cuatro versos de arte menor, con rima asonante en los pares. Son célebres las Coplas de J. Manrique o "manriqueñas", llamadas "de pie quebrado"[75].

---

74 ¡Patria inmensa de Pelayo,
de Bolívar y Colón!
¿Cuándo el sol con cada rayo
mirará la gran Nación? (R. POMBO, *Bambucos Nacionales*).

75 "Para manzanas, en Chía
duraznos en Cajicá.
Para muchachas bonitas,
Lo mesmo es acá que allá". (J. A. LEON REY, colombiano).

"Despierte el alma dormida,
Avive el seso y despierte
Contemplando
Cómo se pasa la vida,
Cómo se viene la muerte
Tan callando". (J. MANRIQUE).

25. *Cuaderna vía.* Estrofa formada por cuatro versos alejandrinos monorrimos (de una sola rima), propia del "Mester de Clerecía"[76].

26. *Culteranismo.* Tendencia literaria del siglo XVII, llamada también "gongorismo", del nombre de su principal representante L. de Góngora. Se caracterizó por el embellecimiento de la forma, la expresión metafórica, la musicalidad y el cultismo.

27. *Cultismo.* (Lat. "cultus" = cultivado). Tendencia al uso de palabras selectas y poco usuales que conservan su forma latina, p. ej.: *benévolo, flamígero, fructífero.*

28. *Dativo ético* (o de interés). Llámase así al uso de los pronombres complementos (*se* o *me*) que llevan el sentido de "para sí" "para mí". Ej: "Me saqué un cinco", "se ganó la lotería".

29. *Décima.* Estrofa de diez versos octasílabos consonantes. Recibe también el nombre de "espinela", pues, fue el poeta Vicente Espinel quien fijó su estructura[77].

30. *Desenlace.* Parte final de una obra literaria, especialmente dramática o teatral. Solución del nudo o trama.

76 "Esto es cosa cierta: molino andando gana,
Huerta mejor labrada da la mejor manzana,
Mujer mucho seguida, siempre anda lozana,
Do estas tres guardares, non es tu obra vana". (Arcipreste de Hita).

77 "He aquí helados, cristalinos,
sobre el virginal regazo,
muertos ya para el abrazo,
aquellos miembros divinos.
Huyeron los asesinos.
Qué soledad sin colores,
Oh, madre mía, no llores.
¡Cómo lloraba María!
La llaman desde aquel día,
la Virgen de los dolores". (G. Diego, español).

"En esta ocasión presente
y en la presente ocasión,
lo que siente el corazón
y lo que el corazón siente,
excede a toda expresión
y a toda expresión excede,
y no se puede decir,
porque decir no se puede,
sin que quede que decir
y sin que qué decir quede". (J. M. MARROQUIN, colombiano).

31. *Diéresis.* Licencia poética. Destrucción de un diptongo en un verso para obtener dos sílabas métricas[78]

32. *Dialogía* (δύο = dos + λόγος = palabra). Empleo de una misma palabra con diferente sentido en un mismo enunciado. Ej: "ordenar" = mandar, o poner orden (ver No. 87).

33. *Egloga.* Composición bucólica en la que dialogan dos o más pastores, sobre un tema amoroso o campesino.

34. *Elegía.* Poema que expresa sentimiento de dolor o llanto, ante cualquier circunstancia penosa.

35. *Elipsis* (ἔλλειψις = falta, insuficiencia). Omisión, en la composición, de palabras que no son necesarias para la comprensión de una frase. Ej: "*Contra malicia, milicia*" (Gracián).

36. *Enálage.* Cambio o traslación de un accidente por otro (ἐναλλάσσω = cambiar el rumbo, alternar). Figura que consiste en cambiar un accidente por otro. Se da p. ej.: en el uso alterno del pretérito (presente histórico), con presentes simples. Ej: *Bolívar cruzó los Andes. Llega a la Capital y ordena a sus subalternos marchar a la batalla. Estos obedecieron.*

37. *Encabalgamiento.* Fenómeno que se da en una poesía, cuando una frase comenzada en verso continúa y se termina en el siguiente, para no romper la métrica ni la consonancia[79]

38. *Ensayo.* Obra literaria, generalmente breve, que presenta cualquier tema: literario, científico, filosófico, artístico, religioso, etc., de manera rápida, sin el aparato de un tratado completo. Son ensayos muchos artículos de periódicos o de revistas.

78 "Gracias al docto pincel
cuando atrevido y crüel
la humana necesidad
le enseña a tener crueldad". (CALDERON DE LA BARCA).

"Muda la tarde, se concentra
para el olvido de la luz,
y la penetra un don süave
de melancólica quietud". (VALENCIA Guillermo, colombiano).

79 "En el sitio del alma donde *empieza*
a olvidarse un perfume; en la *imprecisa*
frontera donde el aire se hace brisa,
y estrellada nostalgia, la tristeza". (CARRANZA Eduardo, colombiano).

39. *Epifonema* (ἐπὶ = sobre + φωνή = voz). Exclamación o reflexión con que un escritor sintetiza o comenta lo que acaba de decir[80].

40. *Epigrama* (ἐπίγραμμα = inscripción). Poema breve, gracioso y satírico[81].

41. *Epitalamio* (ἐπί = sobre + θάλαμος = cámara nupcial). Composición lírica que tiene por objeto la celebración de una boda.

42. *Epíteto* (ἐπίθετος = agregado). Adjetivo que explica alguna cualidad del sustantivo, refiriéndose a toda su extensión.

43. *Epopeya* (ἔπος = palabra, relato + ποίεω = hacer). Poema de extensión considerable que narra hechos históricos o legendarios de un pueblo. Ej: *Ilíada, Odisea, Eneida, Nibelungos, Mio Cid, Araucana,* etc.

44. *Eufemismo* (εὐ = bien, buen + φημί = hablar, decir). Palabra o giro sintáctico empleado para evitar expresiones malsonantes. Ej: *menos joven,* en vez de *más viejo.*

45. *Etopeya* (ἦθος = carácter, costumbre, índole + ποίεω = hacer). Descripción de costumbres y rasgos morales, etc. de un personaje, real o imaginario. Ej: *"Frisaba la edad de nuestro hidalgo, con los cincuenta años, era de complexión recia, seco de carnes, enjuto el rostro, gran madrugador y amigo de la caza"* (Cervantes).

46. *Fábula* (Lat. "fabula" = relato legendario). Composición ficticia, en la que se narra, en prosa o en verso, un episodio cuyos protagonistas son frecuentemente animales, y de la cual se saca una enseñanza (moraleja). Ej: Fábulas de *Esopo, Fedro, La Fontaine, Iriarte, Samaniego.* En Colombia son famosas las fábulas de *Rafael Pombo.*

47. *Figura literaria.* Procedimiento para embellecer (adornar) o enfatizar las palabras (fig. de dicción) o el pensamiento (fig. de pensamiento).

48. *Frecuentativo* (Lat. frequens = repetido). Nombre dado a verbos que indican acción reiterada, repetida. Ej: *correr, golpear, martillar.*

---

80 "Porque ese cielo azul que todos vemos
ni es cielo ni es azul. ¡Lástima grande
que no sea verdad tanta belleza!" (L. L. de ARGENSOLA, español).

81 "Tus cabellos, estimados
por oro, contra razón,
ya se sabe, Inés, que son
de plata sobredorados.
Pues, ¿querrás que se celebre
por verdad lo que no es?
Dar plata por oro, Inés,
es vender gato por liebre". (Baltazar de ALCAZAR).

49. *Galicismo* (de "galo" = francés de la antigua provincia romana Gallia). Palabra o expresión de origen o estructura sintáctica francesa. Ej: *amateur, viene de morir, televisión a color.*

50. *Glosa* (γλωσσα = lengua). Explicación o comentario de un texto obscuro para aclararlo. Composición poética en la que al final de cada estrofa se repiten algunos versos.

51. *Gradación.* Sucesión de términos, (tres al menos), sintácticamente equivalentes y en progresión. Ej: *"vine, vi, vencí"* (César); *"acude, acorre, vuela, / traspasa el alta sierra"* (Fr. Luis de León).

52. *Hiato* (Lat. "hiatus" - "hiare" = acción de separar). Licencia poética, por la que se separan dos vocales que podrían contraerse, para guardar la métrica de un verso. Ej: *"Y el grillo preludia / un solo monótono"* (R. Darío).

53. *Hipérbaton* (ὑπερβατός = traspuesto, invertido). Alteración del orden lógico de palabras, en frases u oraciones (características de las lenguas clásicas) para dar más elegancia. Ej: *"Ya del oriente en el confín lejano"* (D. Fallon).

54. *Hipérbole* (ὑπερ = más allá + βαλλω = lanzar). Exageración de un concepto para darle carácter panegírico (elogioso) o satírico. Ej: *un gigante* (para un hombre alto) *un pigmeo* (para un hombre pequeño), cabeza de chorlito (para una persona tonta).

55. *Idilio.* Poema lírico, en verso corto de ordinario, de carácter amoroso.

56. *Imagen* (Lat. "imago" = representación, figura). Figura de dicción, equivalente a *comparación,* mediante la cual un objeto o un hecho se compara o identifica con otro. Ej: *"cabellos blancos como la nieve".* Se diferencia de la metáfora.

57. *Ironía* (εἰρωνεία = simulación). Figura que consiste en el empleo satírico de una palabra con el sentido de su antónimo. Ej: *¡Qué valiente eres! ¡Qué buen estudiante eres!*

58. *Juego de palabras.* Uso ingenioso del sentido equívoco de palabras o significados. Equivalente de "calambur" y "retruécano".

59. *Lírica* (λύρα = lira). Poesía que expresa los sentimientos personales de su autor. (Antiguamente poesía cantada acompañada con la lira).

60. *Lítote* (λιτότης = simplicidad). Figura de pensamiento que consiste en negar lo contrario de lo que se quiere afirmar. Ej: *no te odio* (por: te quiero). Se asemeja al eufemismo.

61. *Metábole* (μεταβάλλω = cambiar). Figura que consiste en repetir una oración en orden inverso. Ej: *se debe comer para vivir, no vivir para comer.*

62. *Metáfora* (μετά = más allá + φέρω = llevar). Tropo mediante el cual se traspone el significado de una palabra. Ej: *la nieve de sus cabellos* (por: la blancura de sus cabellos). *Sus corales* (por: sus labios).

63. *Metonimia* (μετά + ὄνομα = nombre). Tropo que consiste en designar un objeto con el nombre de otro debido a la relación que guardan entre sí (de causa, contenido, materia, procedencia, etc.)[82].

64. *Métrica* (μετρέω = medir). Ciencia y técnica de la versificación. Parte de la lingüística que estudia la composición de versos y estrofas.

65. *Modernismo.* Escuela literaria hispano-americana de fines del siglo XIX y principios del XX, inspirada en el parnasianismo y el simbolismo franceses. Se considera al poeta nicaragüense Rubén Darío como a su jefe.

66. *Naturalismo.* Escuela literaria nacida en Francia como derivación extrema del realismo, (trata con frecuencia temas abyectos y groseros), en busca de mayor objetividad. Fue su jefe E. Zola.

67. *Novela* (Italiano "novella"). Obra literaria en prosa, de considerable extensión, que narra acciones reales o ficticias.

68. *Oda* (ᾠδά = canto). Poema lírico, de tono elevado, y variedad de metros, que exalta personas o cosas.

69. *Onomatopeya* (ὄνομα + ποίεω). Imitación, mediante el lenguaje articulado, de sonidos reales. Son palabras onomatopéyicas: *borbotón, crujir, bombardear, estampido, rasgar, susurro, silbido, torrente,* etc. Se llama también "armonía imitativa".

70. *Palinodia* (πάλιν = hacia atrás, de nuevo + ᾠδά). Retractación que hace un escritor de opiniones o sentimientos expresados por él anteriormente. Cantar la palinodia significa reconocer un error.

71. *Panegírico* (πανηγυρικός = alabanza, elogio). Discurso o escrito en elogio de alguien o de algo.

72. *Paronomasia* (παρά = al lado de + ὄνομα). Figura que consiste en colocar en una frase sonidos semejantes. Ej: *Compañía de dos, compañía de Dios.* "*Toda aquella máquina de aquellas sonadas soñadas invenciones que leía*" (Cervantes).

82 Clases de *metonimia:*

a. Cuando se toma el efecto por la causa: Ej.: *Eres mi alegría.*
b. " " la causa por el efecto: *Vive de su trabajo.*
c. " " continente por contenido: *Se bebió la botella.*
d. " " procedencia por objeto: *Este es un jeréz* (vino).
e. " " materia por objeto: *Es un hermoso lienzo* (pintura).
f. " " signo por cosa significada: *Traicionó su bandera.*
g. " " lo abstracto por lo concreto: *Burló la vigilancia.*

73. *Paráfrasis* (παρά + φράξω). Explicación o interpretación de un texto, ampliándolo libremente.

74. *Perífrasis* (περί = alrededor + φραξω). Rodeo de palabras empleadas para remplazar términos directos. Ej: *Los diamantes de la noche* (las estrellas), *el hombre de las leyes* (Santander)[83].

75. *Parnasianismo.* Movimiento poético francés del siglo XIX que preconizaba "el arte por el arte", y se preocupaba por la construcción cuidada y la precisión de la palabra. Influyó mucho en el modernismo.

76. *Pleonasmo* (πλεονάξω = sobreabundar). Vicio de construcción que repite innecesariamente palabras o expresiones. Ej: *enterrar en tierra. Un uñero en una uña. Lo ví con mis propios ojos.*

77. *Polisíndeton* (πολύς = numeroso, mucho + συνδέω = unir). Figura que consiste en la repetición de la conjunción "y"[84].

78. *Prolepsis* (πρόλεψις = anticipación). Figura de pensamiento que consiste en prevenir las objeciones de un interlocutor. *Dirás que . . .*

79. *Prosopopeya* (πρόσωπον = persona + ποίεω). Figura que consiste en atribuir a animales o a seres inanimados acciones o cualidades humanas.

80. *Protagonista* (πρῶτος = primer + ἀγωνιστής = luchador, actor). Personaje principal de una obra.

81. *Purismo.* Actitud de quienes rechazan todo extranjerismo en la lengua.

82. *Realismo.* Movimiento literario que representa fielmente la naturaleza. Se difunde en Europa especialmente con H. de Balzac y Flaubert.

83. *Retórica* (ῥήτωρ = orador). Dícese del lenguaje ampuloso, rebuscado, convencional, falto de naturalidad.

83 La "perífrasis" tiene como sinónimo el término de etimología latina "circunloquio" (circum = alrededor + loquor = hablar).

84 "Y cuánto lo agradecen sin decirlo
y cuánto por la causa se interesan
y cómo ellos la cuidan
y cómo Dios la aumenta". (J. M. GABRIEL y GALAN, español).

"y eran una
y eran una
y eran una sola sombra larga
y eran una sola sombra larga". (J. ASUNCION SILVA, colombiano).

84. *Retruécano.* Figura que consiste en la inversión de frases. Equivale a "calambur".

85. *Romanticismo.* Movimiento literario europeo y americano del siglo XIX, cuyos ideales son la libertad y el nacionalismo. Se caracteriza por hacer prevalecer el sentimiento sobre la razón.

86. *Sainete.* Pieza dramática de carácter popular, cómico y satírico.

87. *Sátira.* Composición literaria crítica y mordaz en la que el autor ataca y ridiculiza al individuo o a la sociedad.

88. *Serventesio.* Estrofa de cuatro versos de arte mayor en la que riman 1o. con 3o., 2o. con 4o.[85].

89. *Silepsis* (σύλληψις = comprensión). Figura de dicción equivalente a "dilogía".

90. *Simbolismo.* Movimiento literario francés del siglo XIX que reacciona contra "parnasianos" y "románticos". Los simbolistas crean una poesía de "verso libre" que sugiera la vida íntima del poeta. La poesía simbolista se caracteriza por su musicalidad.

91. *Sinalefa* (συναλειφω = mezclar). Fenómeno métrico, contrario al "hiato", que consiste en la fusión de sílabas pertenecientes a palabras distintas (final de una palabra y primera de la siguiente) en una sola sílaba (métrica). Ej: *"recuerde (e)l alma dormida. . ."*.

92. *Sinécdoque* (συνεκδέομαι = recibir juntamente). Tropo que consiste en restringir o ampliar el significado de una palabra, es decir, tomar la parte por el todo o el todo por la parte. Ej: *el colombiano es amante del ciclismo* = los colombianos son amantes del ciclismo, (todo por parte), *hay que ganar el pan de cada día* (parte por el todo).

93. *Sinéresis* (συναιρέω = compendiar, recoger). Licencia poética que consiste en reunir en una sola sílaba vocales que no forman diptongo. Ej: O en el lazo fatal *cae* de la muerte (Meléndez Valdés).

94. *Soneto* (Italiano "sonetto"). Composición poética de catorce versos endecasílabos (11 sílabas) distribuidos en dos cuartetos (estrofas de cuatro versos) y dos tercetos (estrofas de tres versos).

95. *Tautología* (ταύτά = misma + λόγος = discurso). Vicio de repetición inútil de un mismo concepto expresado con distintas palabras. Se relaciona con el *pleonasmo* y la *redundancia* (repetición excesiva de términos).

---

85 "Oye bajo las ruinas de mis pasiones,
en el fondo de esta alma que ya no alegras,
entre polvo de sueños y de ilusiones,
brotan entumecidas mis flores negras". (Julio FLOREZ, colombiano).

96. *Tópico* (τόπος = lugar). Expresiones estereotipadas, lugares comunes, "frases de cajón" que carecen de efecto significativo a fuerza de ser repetidas. Ej: *fuerte como un toro, blanco como la nieve*, etc.

97. *Tragedia* (τραγῳδία). Obra dramática, de asunto histórico o legendario, cuyos personajes son dominados por pasiones violentas, y cuyo desenlace es catastrófico.

98. *Tragicomedia.* Obra dramática en la que se mezclan lo risible y lo doloroso, es decir lo cómico y lo trágico.

99. *Tropo* (τροπή = vuelta, giro). Empleo de una palabra con un sentido diferente al suyo. Los tropos principales son: la *metáfora*, la *metonimia*, y la *sinécdoque*.

100. *Versificación.* Arte o técnica de hacer versos.

101. *Zarzuela.* Drama lírico, típicamente español, en el que alternan el diálogo y el canto.

102. *Zéjel.* Estrofa inventada por el moro Muccádam de Cabra, en el siglo X, y difundida en Castilla con el nombre de *villancico*. Consta de: una breve introducción *(estribillo)*, un terceto monorrimo *(mudanza)* y un verso (de vuelta) que rima con el estribillo. La "mudanza" y el verso de vuelta eran cantados por un solista; el estribillo por el coro[86].

4.3 Autoevaluación

Sin mirar las soluciones propuestas al final del cuestionario resuelva las siguientes cuestiones:

1. Cuestiones discriminatorias. (Valor de cada acierto 0.1 sobre 5).

Coloque, en la línea, al frente de cada una de las siguientes proposiciones, las letras V o F, según que sean verdaderas o falsas.

---

86 Estribillo *Allá se me ponga el sol*
do tengo el amor.

Mudanza Allá se me pusiese
do mis amores viese
antes que me muriese.

Verso de vuelta Con este dolor.

Estribillo *Allá se me ponga el sol*
do tengo el amor. (Anónimo).

a. La palabra es la unidad mínima del lenguaje. ______

b. La "connotación" es referencia subjetiva a algo. ______

c. Según A. Bello, las "partes de la oración" son nueve. ______

d. Los "afijos" son morfemas ligados. ______

e. "Dialogía" y "equívoco" son términos sinónimos. ______

f. En español el número de fonemas es igual al número de letras. ______

g. Según Hjemslev, "plerema" equivale a "raíz". ______

h. Las preposiciones propias son morfemas trabados. ______

i. "Sintagma nominal" equivale a grupo nominal. ______

j. El "significante", según Saussure, equivale al término "contenido", según Hjemslev. ______

2. Complementación. (Valor de cada acierto 0.1 sobre 5).

a. Las "figuras de dicción" que cambian el sentido de una palabra, reciben el nombre de ______.

b. Cuando describimos el aspecto material de los sonidos hacemos ______.

c. La ______ estudia las funciones de las palabras en la oración.

d. Los morfemas que pueden ir sueltos, en la estructura de una frase o de una oración, reciben el nombre de ______.

e. Los elementos que constituyen la esencia del sistema literario son ______ y ______.

f. La teoría lingüística creada por L. Bloomfield ha recibido el nombre de ______.

g. Al término "significante" de Saussure, corresponde en la terminología de Hjemslev el de ______.

h. La transferencia de relación entre un significante y un significado se denomina ______.

i. La más importante creación del "Círculo Lingüístico de Praga" fue la ______.

j. Según A. Martinet la unidad lingüística que corresponde al "morfema" se denomina ______.

3. Cuestiones de asociación. (Valor de cada acierto 0.1 sobre 5).

Coloque sobre la línea, frente a cada frase, la palabra que, de la lista de términos propuestos, corresponda a cada una.

a. Ama a tus enemigos. ______

b. La nieve de sus cabellos. ______

c. Viene de morir. ______

d. Contra malicia, milicia. ______

e. Hay que ganar el pan de cada día. ______

f. Vine, vi, vencí. ______

g. Con el ala aleve del leve abanico. ______

h. Reírse en sus narices. ______

i. Me gané la lotería. ______

j. Compañía de dos, compañía de Dios. ______

Términos propuestos:

1. Aliteración
2. Antítesis
3. Catacresis
4. Dativo ético
5. Elipsis
6. Galicismo
7. Gradación
8. Metáfora
9. Paronomasia
10. Sinécdoque

4. Cuestiones de afirmación (A) y razón (R). (Valor de cada acierto 0.1 sobre 5).

Coloque, dentro del paréntesis correspondiente, los números:

(1) Si la afirmación y la razón son verdaderas, y la razón es explicación adecuada de la afirmación,
(2) si la afirmación y la razón son verdaderas, pero la razón no explica adecuadamente la afirmación,
(3) si la afirmación es verdadera pero la razón es falsa,
(4) si la afirmación es falsa y la razón verdadera,
(5) si ambas son falsas.

a. El profesor de enseñanza media debe especializar a sus alumnos en el idioma, (4) porque los alumnos ya se han iniciado, en el nivel primario, en la sistematización de la lengua.

b. Lo más importante en la enseñanza media es el aspecto gramatical de la lengua, (4) porque éste es la columna vertebral del idioma.

c. F. de Saussure afirma que las partes de la gramática deben separarse desde un punto de vista teórico, (5) por cuanto la morfología estudia las funciones de las palabras, y la sintaxis su estructura.

d. En la enseñanza de la lengua, a nivel medio debe preferirse el método deductivo, (2) por cuanto el alumno necesita adquirir nuevos enfoques de análisis de la lengua.

e. La palabra es la unidad mínima del lenguaje, (5) porque no se puede descomponer, gramaticalmente, en otras unidades menores.

f. La fonética y la fonología sistematizan la lengua con fines diferentes, (3) porque, la primera se refiere al aspecto funcional de los sonidos, y, la segunda a su aspecto material.

g. La "aliteración" es una figura de pensamiento, (4) porque repite los sonidos para lograr un efecto poético.

h. "Conceptismo" y "gongorismo" fueron dos movimientos literarios antagónicos, (1) porque, el primero daba más importancia al fondo que a la forma, mientras el segundo se preocupó más por esta última.

i. En el tratamiento didáctico de la lengua debe partirse de la sintaxis (1) porque ésta explica el mecanismo de la expresión.

j. En la frase "la nieve de sus cabellos" decimos que hay *comparación* o *imagen*, (5) porque la imagen o comparación es una figura de pensamiento que consiste en trasponer el significado de una palabra.

5. Cuestiones de asociación. (Valor de cada acierto 0.1 sobre 5).

Coloque, dentro del paréntesis, el nombre que de la lista dada, a la de-

recha, corresponda al creador o principal representante de los siguientes movimientos o teorías lingüísticos o literarios:

a. Descriptivismo	( )	R. Darío
b. Conceptismo	( )	Balzac
c. Glosemática	( )	Quevedo
d. Realismo	( )	Saussure
e. Transformacionalismo	( )	Góngora
f. Modernismo	( )	Zola
g. Distribucionalismo	( )	Trubeztkoy
h. Realismo	( )	Hjemslev
i. Culteranismo	( )	Chomsky
j. Funcionalismo	( )	Bloomfield

Soluciones

1. a. F
   b. V
   c. F
   d. V
   e. V
   f. F
   g. V
   h. F
   i. V
   j. F

2. a. tropos
   b. fonética

   c. sintaxis
   d. libres
   e. fondo y forma
   f. distribucionalismo
   g. expresión
   h. cambio semántico
   i. fonología
   j. nonema

3. a. antítesis
   b. metáfora
   c. galicismo
   d. elipsis
   e. sinécdoque
   f. gradación
   g. aliteración
   h. catacresis
   i. dativo ético
   j. paronomasia

4. a. 4
   b. 4
   c. 5
   d. 2
   e. 5
   f. 3
   g. 4
   h. 1
   i. 1
   j. 5

5. a. Saussure
   b. Quevedo
   c. Hjemslev
   d. Balzac
   e. Chomsky
   f. R. Darío
   g. Bloomfield
   h. Zola
   i. Góngora
   j. Trubetzkoy

APENDICES

APENDICE A

PROGRAMAS Y TEXTOS DE ESPAÑOL A NIVEL MEDIO

Para realizar una actividad organizada y fructífera, en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua española, es importante que el profesor de esta asignatura tenga una visión de los programas de estudio y de los textos o manuales que los desarrollan.

Por esta razón dedicamos las páginas siguientes a estos dos temas, con el propósito de que sirvan de inspiración a los futuros docentes de la lengua española, a nivel medio.

1. Programas

1.1 Consideraciones generales

Todo profesor debe planificar y programar las actividades docente-discentes, a fin de lograr objetivos, y evitar dos males que pueden afectar el ejercicio de su profesión, a saber: la improvisación y la rutina.

Programa (Gr. *πρόγραμμα*) significa etimológicamente: escribir de antemano, avisar antes, anunciar por escrito.

En términos generales un programa indica lo que hay que hacer, antes de hacerlo.

En el contexto escolar, programar es sistematizar, previamente, las labores académicas, y representa uno de los aspectos primeros y más importantes del proceso didáctico.

Los programas escolares deben tener una doble dimensión: intelectual y práctica. La dimensión intelectual se refiere a aquello que el alumno debe

aprender (contenidos); la dimensión práctica se refiere a lo que el alumno debe hacer (actividades) para alcanzar la meta del aprendizaje.

1.2 Clases de programas

Muchas son las formas como se presentan los programas escolares, según se consideren: las personas que los elaboran, el radio de acción o de aplicación, los niveles de enseñanza, la manera de presentación, los contenidos, etc.

Considerando solamente los dos últimos aspectos podemos clasificar así los programas:

a) Según el modo de presentación:

1) SINTETICOS — (son los programas que enuncian los temas y las actividades, en líneas generales, dejando al profesor libertad para su organización y desarrollo).

2) ANALITICOS — (son los que presentan, de manera detallada, los temas y las actividades, teniendo en cuenta el orden de sucesión de los contenidos, el tiempo y las modalidades de su desarrollo, etc.).

b) Según los contenidos:

1) CIENTIFICOS — (son los que consideran la asignatura en sí misma, destacando de manera especial, la lógica de los conocimientos. Su finalidad principal es *informar*).

2) REALES- realistas o prácticos — (son los que se basan en la realidad pedagógica, en el medio en el que viven los alumnos, en el aspecto funcional de los conocimientos. Su finalidad es la *adaptación* al medio).

3) PERSONALES — (son los que pretenden satisfacer las necesidades, intereses y posibilidades del alumno. Se basan en la psicología —educativa y diferencial— del educando. Su finalidad es *formar*, educar al individuo.

1.3 Programas oficiales de español

En las páginas siguientes presentamos los programas de español y literatura propuestos por el Ministerio de Educación Nacional.

El propósito de esta presentación es proporcionar información a los docentes de lengua española, con relación a la orientación oficial para la enseñanza-aprendizaje del idioma nacional.

El conocimiento de estos programas es de suma utilidad para los profesores por cuanto revelan los lineamientos generales del trabajo idiomático escolar. Dicho conocimiento permite reorganizar los contenidos y las actividades para adaptarlos a las necesidades del medio y de los alumnos. Sirve, además, para encontrar un enfoque de acuerdo con las perspectivas de la labor académica: el profesor tendrá una idea de lo que debe hacerse, o de lo que se ha hecho, de tal manera que haya una ordenación y una coordinación de actividades.

Hemos tratado de hacer una presentación en forma sinóptica, con el fin de que puedan captarse fácilmente, en cada curso o nivel: los objetivos perseguidos, el contenido propuesto y las conductas finales o resultados esperados.

Curso 1o. — EXPRESION ORAL Y ESCUCHA

OBJETIVOS	CONTENIDO	CONDUCTAS FINALES
– Desarrollar habilidades para captar y apreciar no solamente palabras sino también significaciones.	1. BUEN USO DE LA LENGUA 1.1 La lengua como instrumento de comunicación.	– Evitar el uso de vocablos incorrectos y muletillas en la conversación; pronunciar claramente cada palabra, y emplear en forma adecuada la entonación oracional.
– Mejorar las habilidades expresivas del estudiante en las diferentes situaciones.	1.2 *Vocabulario* Vulgarismos del ámbito regional y estudiantil. Muletillas, extranjerismos.	
– Emplear el idioma como medio de expresión precisa, ordenada y clara en la exposición de las ideas y conceptos.	1.3 *Pronunciación* – Supresión de algunos fonemas y sílabas. – Cambios, exageraciones, afectación. 1.4 *Entonación* Pausas inadecuadas, sonsonetes, etc.	
– Continuar estimulando la formación de hábitos de ponderación, confianza y cortesía en los actos de comunicación.	2. EDUCACION DE LA ESCUCHA Normas para escuchar con atención al interlocutor e intervenir oportunamente en una conversación.	– Guardar silencio mientras hablan los demás y reconstruir ordenadamente lo escuchado.
	3. INFORME DE CLASE – Importancia en el rendimiento escolar – Identificación de las partes de un informe. – Formas de rendirlo oralmente.	– Elaborar y rendir oralmente los informes según un plan.
	4. CONVERSACION 4.1 *Condiciones* – Interés común en el tema. – Conocimiento del tema. 4.2 *Técnicas* – Orden de intervención. – Participación activa. – Obtención de conclusiones. 4.3 *Adecuación entre la palabra y el gesto.*	– Intervenir con oportunidad en las conversaciones, reconocer los errores, respetar el turno de intervención y saber pedirlo.

Curso 1o. — LECTURA

OBJETIVOS	CONTENIDO	CONDUCTAS FINALES
– Identificar las partes del libro y aprovechar su utilidad.	1. CONOCIMIENTO DEL LIBRO 1.1 *Presentación externa del libro*	– Identificar por el examen rápido de las partes de un libro, su utilidad en relación con el objeto de la consulta.
	1.2 *Estructura del libro* – El cuerpo del libro: Capítulos, lecciones, unidades, títulos y subtítulos. – Ilustraciones, láminas, gráficos, cuadros. – Partes auxiliares: prólogos, índice, glosario, etc.	– Aprovechar el índice como indicador de la organización del contenido de un libro.
– Perfeccionar las destrezas adquiridas en la primaria para la consulta del diccionario y enciclopedias.	2. EL DICCIONARIO 2.1 Objeto, importancia y utilidad. 2.2 Partes esenciales. 2.3 Organización de las palabras según un orden preestablecido. 2.4 Ilustraciones. 2.5 Algunas clases de diccionarios y de enciclopedias: – Generales – Especializados: biográficos, geográficos, históricos y técnicos.	– Agilizar la identificación de términos en el diccionario o enciclopedias, y aprovechar funcionalmente la consulta.
– Adquirir habilidades para consultar libros, revistas, periódicos, etc., de la biblioteca.	3. LA BIBLIOTECA 3.1 Funciones y servicios. 3.2 *Formas de consulta* – Clases de ficheros: de autores, de materias. – Fichas bibliográficas y de consulta.	– Distinguir los ficheros de acuerdo con su denominación y llenar adecuadamente las diferentes fichas bibliográficas y de consulta.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 1o.	LECTURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Captar, entender y jerarquizar las ideas; relacionar lo que se lee con las experiencias previas; resumir y llegar a conclusiones lógicas y utilizar en el trabajo las adquisiciones de lo leído.	4. COMPRENSION DE LA LECTURA 4.1 Resumen del sentido general de cualquier texto. 4.2 *El párrafo* – Ubicación de la idea principal, lugar en que se encuentra y su relación con el título. – Conexión lógica de las oraciones dentro del párrafo. – Elementos de enlace dentro del párrafo y entre párrafos.	
– Fomentar el hábito de la lectura diaria. – Aplicar las destrezas y habilidades higiénicas físicas y expresivas que auxilian la lectura oral. – Continuar en forma gradual el ejercicio de la lectura mental iniciado en la primaria.	4.3 *Lectura rápida* – Aumento del campo de parcelación visual. – Corrección de fallas. 4.4 *La lectura de poesía* – Diferencia con la lectura de prosa. – Entonación y articulación. – Captación del sentido.	– Emplear adecuadamente las normas higiénicas de la lectura oral. – Distinguir en forma general, la poesía escrita en verso de la prosa común. – Interpretar el sentido del poema leído.

Curso 1o.	COMPOSICION ESCRITA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Adquirir destrezas elementales para la presentación de trabajos escritos.	1. PREPARACION DE LOS TRABAJOS ESCRITOS 1.1 Orden en la presentación externa. 1.2 Legibilidad de la letra. 1.3 Ortografía. 1.4 Organización de las ideas. 2. ALGUNAS CLASES DE COMUNICACIONES	– Elaborar y presentar trabajos escritos conforme a las normas aprendidas y tomar nota de lo que se lee y escucha, de manera que puedan ser utilizados posteriormente.
– Adquirir habilidades para tomar notas y elaborar resúmenes.	2.1 *Notas* – Tipo de notas: de clase, de lecturas, de lo que se escucha. – Utilidad. 2.2 *Resúmenes* – Enunciación de los temas. – Selección de las ideas principales.	– Elaborar resúmenes destacando las ideas esenciales. – Elaborar las comunicaciones estudiadas, siguiendo las indicaciones pertinentes y apreciar la efectividad de una comunicación correcta.
– Adquirir conocimientos, habilidades y destrezas para la redacción de documentos de uso corriente: notas, telegramas, cartas, etc.	2.3 *Cartas* – Organización del sobre. – Distribución de las partes de la carta. – Notas de felicitación y pésame. – Permisos. – Telegramas, invitaciones, etc.	

Curso 1o.	GRAMATICA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Corregir los errores de pronunciación con base en algunos fundamentos fonéticos.	1. FONETICA Y FONOLOGIA 1.1. Pronunciación correcta de: – Vocales concurrentes, (ee, oo, aa, ii, ea, eo, etc.). – Fonema /d/ intervocálico y final. – Grupos consonánticos, (cc, ct, pt, ns, bj, bs, etc.).	– Identificar y evaluar, en función de la efectividad comunicativa, el uso correcto de los fonemas vocálicos y consonánticos en todas sus especificaciones y características.
	1.2 *La sílaba* – Sílabas fonéticas y ortográficas. – Diptongo, hiato, triptongo. – Separación correcta de sílabas al escribir y al hablar.	– Distinguir auditiva y visualmente las sílabas enunciadas: el diptongo, hiato y triptongo.
	1.3 *El acento* Prosódico y ortográfico. Acentuación de palabras agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas.	– Dividir las sílabas correctamente al escribir y distinguir auditivamente el acento en las palabras y colocar la tilde en las sílabas que la requieran.
	1.4 *Entonación, clases* Su aplicación en las oraciones afirmativas, interrogativas, imperativas. Relaciones entre la puntuación y la entonación.	– Distinguir por la entonación y la puntuación el significado de un mensaje.
– Adquirir habilidades en la distinción de oraciones. – Adquirir habilidades para identificar los fundamentos de la estructura de la oración. – Distinguir las variantes de la estructura en una palabra y su influencia en la significación.	2. SINTAXIS 2.1 *La oración* – Noción y reconocimiento. – Clasificación de las oraciones por el sentido: enunciativas, afirmativas, desiderativas, dubitativas. – Por la unidad melódica: exclamativas, interrogativas.	– Identificar oraciones según: – La unidad de sentido. – La dependencia sintáctica. – La unión y distinción de sus diversos contenidos.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 1o.	GRAMATICA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
	2.2. *Estructura de la oración* – Sujeto y predicado. – Oraciones unimembres.	– Identificar las partes de la oración y distinguir las oraciones unimembres.
	3. MORFOLOGIA Normas generales sobre el género y el número.	– Distinguir y usar el género y el número en forma correcta.
– Adquirir destrezas en la aplicación de normas elementales de ortografía. – Adquirir hábitos de exactitud, orden y pulcritud al escribir las palabras.	4. ORTOGRAFIA 4.1 *Clasificación y uso de las letras* – Representación de los sonidos con letras. – Empleo de las mayúsculas: • Al iniciar oraciones; en títulos de libros y nombres propios. • Para los atributos de Dios; para títulos y nombres de dignidad. • En fórmulas de tratamiento.	– Emplear correctamente las letras al escribir y usar las mayúsculas en los casos estudiados.
	4.2 *Puntuación* Signos de interrogación y exclamación. – Abreviaturas usuales en los trabajos escolares. – Uso de la coma: • Enumeraciones. • para separar los elementos que tienen carácter explicativo. – Uso del punto y coma, del punto seguido y del punto aparte. – Uso de los dos puntos: • después de los saludos; • antes de una enumeración.	– Emplear adecuadamente los signos de puntuación.

Curso 1o.	LITERATURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Adquirir conocimientos y habilidades básicas para la apreciación literaria.	1. EL LENGUAJE LITERARIO Y EL LENGUAJE CORRIENTE 2. COMPOSICIONES LITERARIAS Orientar el fenómeno de la comunicación por medio de:	– Diferenciar en textos el lenguaje literario del corriente.
– Distinguir las características de la descripción, la narración y el diálogo para aplicarlas en la redacción.	2.1 *La descripción* – Cualidades. – Análisis y ubicación de los elementos; posición del observador.	– Distinguir un texto descriptivo de uno narrativo a través de sus características.
– Diferenciar la prosa del verso. – Desarrollar habilidades para leer con apreciación y comprensión.	2.2 *La narración* – Partes. – Análisis de la narración. – Situación del narrador. – Lugar de la acción. – Sucesión cronológica de los hechos.	– Identificar las partes de un relato. – Describir personas, objetos, animales.
– Desarrollar la apreciación de la belleza literaria y cultivar el gusto por la buena lectura.	2.3 *El diálogo* – Características – Su empleo en el cuento y en la fábula.	– Aplicar los diálogos corrientes en la comunicación.
– Identificar los valores positivos encargados en los personajes, las situaciones y el mensaje de la obra literaria. – Enriquecer el vocabulario y desarrollar un buen estilo a través de las lecturas.	2.4 *El cuento* – Noción sencilla. – Análisis: • Argumento, • personajes, • enseñanza. – Los países y sus cuentos. – Cuentos colombianos, hispanoamericanos y universales.	– Identificar en lecturas las partes esenciales del cuento. – Distinguir un cuento de una fábula.
	2.5 *La fábula* – Forma externa. – Finalidad.	– Identificar en lecturas las partes esenciales de la fábula.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 1o.	LITERATURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
	2.6 *Comentario de textos* Comentar un texto literario de acuerdo con los aspectos principales enunciados: – Argumento, – tiempo y lugar, – personajes, – vocabulario.	

AUTORES SUGERIDOS

1. *Género narrativo*
   Adel López Gómez
   Alfonso Bonilla Naar
   Carlos Arturo Truque
   Carlos Castro Saavedra
   Eduardo Caballero Calderón
   Efe Gómez
   Elisa Mujica
   Jesús Zárate Moreno
   Judith Porto de González
   Rafael Arango Villegas

2. *Género didáctico*
   Esopo
   Félix María Samaniego
   Jean de Lafontaine
   Rafael Pombo
   Tomás Iriarte

3. *Género lírico*
   Aurelio Martínez Mutis
   Epifanio Mejía
   José Asunción Silva
   José Eustasio Rivera
   Julio Flórez
   Ricardo Nieto

4. *Género dramático*
   José Agustín Pulido
   Luis Enrique Osorio
   Oswaldo Díaz.

Nota: El profesor seleccionará los autores que crea convenientes, dentro de la lista sugerida, u otros, de acuerdo con el tiempo asignado al programa, las facilidades de adquisición y la madurez del educando.

Curso 2o.	EXPRESION ORAL Y ESCUCHA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Adquirir técnicas para estructurar las ideas antes de hablar y captar con sentido crítico un mensaje.	1. TECNICAS PARA ESCUCHAR 1.1 *Captación de lo escuchado* – Propósito del mensaje. – Forma de desarrollo del tema, orden cronológico, jerárquico, etc. – Síntesis, conclusión, claridad y relación lógica con el desarrollo. 1.2 *Análisis posterior de lo escuchado* – Síntesis de los conocimientos adquiridos. – Actitudes observadas.	– Diferenciar y evaluar los diversos aspectos escuchados teniendo en cuenta lo estudiado.
– Afianzar las habilidadès para expresarse con precisión, claridad, propiedad. – Afianzar por convicción el valor social de la comunicación oral. – Incrementar el desarrollo y la creación de los hábitos que se requieren para una comunicación efectiva.	2. CUALIDADES EXPRESIVAS 2.1 *Uso de un buen lenguaje* – Claridad, propiedad, concisión. – Relación entre estas propiedades. 2.2 Entonación. 2.3 Disposición afectiva.	– Expresar las ideas con base en estas normas. – Identificar los aspectos fundamentales de una exposición.
	3. PREPARACION DE UNA EXPOSICION 3.1 Delimitación del tema (iniciación de la investigación elemental: consulta de fuentes: personas, entidades, libros). 3.2 Lista de las ideas que se van a tratar dentro del tema.	– Elaborar planes sencillos de presentación oral de ideas con aprovechamiento de informes de los compañeros y consulta de biblioteca.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 2o.	EXPRESION ORAL Y ESCUCHA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
	3.3 Jerarquización de las ideas. 3.4 Exposición. – Metodología y recursos en la presentación (tablero, notas). – Tiempo. – Corrección en la pronunciación y entonación. – Manejo de vocabulario	
	4. FACTORES DE PRECISION EN LA *EXPRESION* DE IDEAS 4.1 Conocimiento del significado básico y contextual de las palabras. 4.2 La construcción de las oraciones. – Solecismos y anfibologías. – La precisión y el uso de los sinónimos. 4.3 Claridad y organización de las ideas.	
	5. FACTORES SOCIALES EN EL INTERCAMBIO DE IDEAS 5.1 Atención al interlocutor o expositor. 5.2 Cortesía y respeto a las ideas de los demás. 5.3 Receptividad en el diálogo.	– Intervenir en situaciones de comunicación teniendo en cuenta lo estudiado.

Curso 2o.	LECTURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Incrementar las habilidades para la comprensión y rapidez en la lectura. – Desarrollar habilidades para la buena expresión en la lectura y aplicarla en diversos tipos de textos.	1. LECTURA MENTAL Y ORAL 1.1 *Comprensión, análisis del texto, teniendo en cuenta* – Jerarquización de contenidos en torno a la idea principal. – Exploración y ampliación de las ideas centrales. Ejemplos: • Lectura mental. • Contenido general del texto: técnico, científico, religioso, político, económico, artístico, etc. • La intención del texto: didáctico, humorístico, polémico, para convencer, etc.	– Comprender y analizar un texto de acuerdo con los aspectos destacados en los contenidos, especialmente en lo que se refiere a jerarquización y ampliación de las ideas. – Cerciorarse del progreso en la lectura, de acuerdo con la aplicación de las normas para adquirir rapidez.
– Adquirir técnicas en la lectura exploratoria y de estudio. – Apreciar el periódico como medio de difusión masiva.	1.2 *Normas para lograr rapidez* – Aprehensión visual del símbolo. – Aumento de la capacidad abarcadora del ojo. – Eliminación del movimiento de los labios.	– Identificar los grupos fónicos en la entonación de la lectura.
	1.3 *Condiciones de una buena lectura oral* – Entonación. – Pronunciación. – Comprensión: • Idea general del texto; • significado de las palabras (consulta del diccionario).	– Adaptar el volumen de la voz al número de oyentes y a las condiciones locativas. – Averiguar el significado de las palabras desconocidas, antes de hablar en público.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 2o.	LECTURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
	1.4 *Tipos y técnicas de la lectura* – Lectura de estudio. – Lectura exploratoria o de información. – Lectura recreativa. – Lectura oral. • *Entonación:* grupo fónico. • Extensión de grupos fónicos. • Relación de la entonación con el cambio de sentido. *Pronunciación.* • *Modulación* de la voz: – Según el carácter del texto: • Diálogos. (Manejo de las pausas y cambios de la voz, según los personajes que intervengan). • Textos narrativos y descriptivos. • Textos expositivos. – La lectura del periódico. • Finalidades de su lectura: información, recreación, etc. Análisis de las secciones según su objetivo y proyecciones de difusión. – Vocabulario y estilo del periodismo. – Importancia del periódico en el mundo actual.	– Subrayar las palabras que puedan presentar dificultades al efectuar la lectura. – Habituarse a seguir normas en el estudio de las lecciones. – Distinguir y saber utilizar las partes de un libro o publicación. – Identificar la calidad de las ayudas que contiene el libro. – Comprender la importancia de la lectura para enriquecimiento de la cultura personal. – Aplicar los conocimientos adquiridos a las demás asignaturas y actividades. – Distinguir la forma de lectura y la intención del autor. – Captar el sentido del texto para la división en grupos fónicos y modular la voz.

Curso 2o.	COMPOSICION ESCRITA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Incrementar habilidades y técnicas para la preparación y presentación de trabajos escritos.	1. PREPARACION DE UN TRABAJO – Estructura del plan. – Elaboración del borrador. – Corrección y elaboración final.	– Elaborar un plan sencillo y, con base en él, desarrollar un trabajo.
– Habituarse a usar nomenclaturas para los trabajos.	2. PRESENTACION DEL TRABAJO – Letra. – Ortografía. – Uso de nomencladores (importancia para la organización del trabajo). – Márgenes y sangrías. – Toma de notas. – Uso de fichas. – Legibilidad de la letra, en cifras, nombres propios, citas, etc. – Abreviaturas.	– Presentar con pulcritud y esmero los trabajos escritos. – Usar nomencladores en los títulos y subtítulos de los trabajos.
– Aprender a utilizar diversas fuentes de consulta.	3. LA BIBLIOGRAFIA – Noción. – Fichas bibliográficas.	– Elaborar fichas bibliográficas sobre libros, periódicos o revistas.
– Incrementar habilidades para la redacción de diferentes tipos de comunicaciones.	4. REDACCION DE CARTAS Y DOCUMENTOS 4.1 Partes de una carta. 4.2 Clases de cartas: – Personales. – Oficiales. – Comerciales.	– Distribuir apropiadamente las partes de una carta. – Redactar correcta y espontáneamente las cartas a familiares y amigos.
	5. OTRAS COMUNICACIONES Formularios, consignaciones, letras, pagarés, cheques, etc.	– Distinguir comunicaciones de tipo oficial, comercial y otras.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 2o.	COMPOSICION ESCRITA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Darse cuenta de la necesidad de ampliar el vocabulario para expresar mejor las ideas. – Adquirir habilidades para enriquecer el lenguaje. – Comprender la importancia de expresar las ideas en un lenguaje claro, variado y preciso.	6. MANERAS DE ENRIQUECER EL LENGUAJE. – Sinónimos. – Antónimos. – Parónimos. – Refranes, modismos, aforismos, proverbios, etc. – Formación de nuevas palabras: prefijos y sufijos. – Familias de palabras.	– Remplazar términos de uso frecuente, por sinónimos correspondientes. – Evitar el abuso de sinónimos y adjetivos y la repetición de palabras. – Utilizar apropiadamente refranes, modismos y otros giros del lenguaje. – Identificar el cambio de significado y de función en las palabras al agregar los determinados sufijos o prefijos.

Curso 2o.	GRAMATICA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Adquirir habilidades para corregir errores de pronunciación con base en fundamentos fonéticos.	1. FONETICA Y FONOLOGIA 1.1 *Corrección en la pronunciación del lenguaje* – Las vocales: • Concurrencia de vocales dentro de la palabra: *oe, ue.* Ejemplo: (puesta, héroe); *oa, ua, oo, ee* (ler), *aa* (Isac). En encuentro de vocales entre palabras: *ai-i* (treintidós) *ao - o - eo - io* (estiotro) *eu - iu* (prestiuno) • Casos frecuentes de incorrección. • Revisión de lo estudiado el año anterior. – Consonantes: • La *s* final y la intermedia. • Cambios de la *f* por *j* (o viceversa). • Grupos consonánticos de difícil pronunciación: *ab, ob, sub* (ausoluto. . .) *mn, gn,* (alugno, inorante. . .) *ft, gd,* sc, (actosa, escenario) 1.2 *Entonación* (ver lectura)	– Pronunciar las palabras evitando el cambio de lugar o la supresión de fonemas y la reducción de ciertos fonemas.
– Afianzar las normas generales de acentuación y adquirir habilidades en el uso de algunas excepciones.	1.3 *Acentuación* – Revisión de normas generales estudiadas para las palabras agudas, llanas y esdrújulas.	

(Continúa)

(Continuación)

Curso 2o.	GRAMATICA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
	-Estudio de algunas excepciones: • En palabras agudas, • en palabras llanas. -Cambios incorrectos de acento. -Doble posibilidad de acentuación.	
– Adquirir habilidades para identificar y analizar las partes de la oración.	2. SINTAXIS Y MORFOLOGIA 2.1 *La oración* -El sujeto (estructura, núcleo y articulaciones). – El predicado (estructura, núcleo, articulaciones).	– Distinguir el sujeto de la oración y poder analizar esquemáticamente sus componentes.
– Perfeccionar habilidades para el reconocimiento y uso correcto de sustantivos, adjetivos, preposiciones y verbos.	-Sustantivo y adjetivo: (nombres propios, comunes, colectivos). -La preposición (uso correcto). -El verbo. • Caracterización, • generalidades sobre accidentes, • conjugación regular (paradigmas de las 3 conjugaciones).	– Distinguir el sustantivo y el adjetivo y sus respectivas funciones. Distinguir las formas personales y no personales. – Usar con precisión el tiempo, modo y la persona. Usar correctamente en la conversación las formas conjugadas del verbo.
– Habituarse a seguir las normas ortográficas dadas por el profesor.	3. ORTOGRAFIA 3.1 *Puntuación* -Revisión de uso de signos.	

(Continúa)

(Continuación)

Curso 2o.	GRAMATICA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Adquirir habilidades para la aplicación de normas generales de puntuación.	– Uso de los dos puntos: • Antes de explicaciones o enumeraciones. • Después de citar palabras textuales. – Usos especiales de la coma.	– Colocar los signos de puntuación en forma correcta.
– Perfeccionar destrezas en la escritura de algunos grupos consonánticos.	3.2 Escritura de algunos grupos consonánticos: cc ct pt ab ob sub mn gn en ft gd sc	
– Adquirir habilidades en el uso de palabras homófonas.	– Palabras homófonas: • Estudio de su ortografía. • Relación con parónimos y homónimos.	– Separar correctamente las sílabas a que pertenecen estos grupos consonánticos.

Curso 2o.	LITERATURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
Perfeccionar habilidades para la descripción y narración.	1. NARRACION Y DESCRIPCION (Diagnóstico sobre lo aprendido). – *Vicios frecuentes de este tipo de composiciones:* Exceso de fantasía, falta de vida, recargo de detalles, etc. – *Clases de descripciones:* – El retrato, – el paisaje.	– Analizar las descripciones y narraciones encontradas en las lecturas. – Redactar descripciones y narraciones sobre aspectos de la vida familiar.
– Identificar algunas características de la literatura de aventuras y de ciencia-ficción. – Incrementar habilidades en el análisis elemental de obras literarias. – Identificar semejanzas y diferencias entre una obra literaria y una obra científica.	2. OBRAS DE AVENTURAS – Características de personajes. – Desarrollo de la acción (lenta, rápida, ordenada, regresiva, etc.). – El escenario de la obra. – Culminación y desenlace. – Otros aspectos sobresalientes.	
– Adquirir conocimientos para formarse un criterio sobre el valor literario y científico de una obra. – Interesarse por los nuevos inventos, los viajes, las costumbres y civilizaciones, a través de estas lecturas.	3. OBRAS DE CIENCIA-FICCION – Temas característicos de este género. – La acción. Los personajes. – El lenguaje propio de estas obras. Dificultades para la comprensión; incorrecciones de vocabulario. Problemas de traducción.	

(Continúa)

(Continuación)

AUTORES SUGERIDOS

1. *Género narrativo*

Jorge Isaacs
Eugenio Díaz
Lorenzo Marroquín
José Eustasio Rivera
Gabriel García Márquez
Rómulo Gallegos
Enrique Larreta
Domingo F. Sarmiento
Horacio Quiroga
Tomás Carrasquilla
Ricardo Güiraldes
F. de Paula Rendón
E. Caballero Calderón
Julio Verne
Emilio Salgari
Agata Christie
A. Connan Doyle
Daniel Defoe
G. K. Chersterton
H. G. Wells

2. *Género lírico*

Julio Flórez
Eduardo Castillo
G. Gutiérrez González
Rafael Maya
Eduardo Carranza
Ismael E. Arciniegas
José Joaquín Casas
José Asunción Silva
José Santos Chocano
Rubén Darío
Leopoldo Lugones
Gabriela Mistral
Alfonsina Storni
Juan Ramón Jiménez
Federico García Lorca
Rafael Alberti
Juan de Dios Peza
M. Gutiérrez Nájera

3. *Género dramático*

Antonio Alvarez Lleras
Luis Enrique Osorio
Luis Vargas Tejada
Oswaldo Díaz
Enrique Buenaventura
Rafael Guizado
Alejandro Casona
Hermanos Alvarez Quintero
Jacinto Benavente

4. *Periodismo*

Efectuar lecturas y artículos de los principales periódicos y revistas del país.

5. Antología de relatos y aventuras, y antología de cuentos policiales.

Nota: El profesor seleccionará los autores que crea convenientes, dentro de la lista sugerida, u otros, de acuerdo con el tiempo asignado al programa, las facilidades de adquisición y la madurez del educando.

Curso 3o. — **EXPRESION ORAL Y ESCUCHA**

OBJETIVOS	CONTENIDO	CONDUCTAS FINALES
– Desarrollar las habilidades y la creación de hábitos apropiados en la transmisión del mensaje.	1. TECNICAS PARA HABLAR 1.1 *El mensaje* – Voz y pronunciación. – Modulación. – Pausas. – Actitud del hablante. – Manejo del tema. – Relación hablante-auditorio.	– El alumno debe trasmitir el mensaje en forma clara y convincente.
– Aplicar con propiedad las técnicas esbozadas en los cursos anteriores para hablar y escuchar dentro de las situaciones individual y colectiva.	2. MODALIDADES EN LA EXPOSICION 2.1 *Individual* – Narración. – Conferencia. 2.2 *Colectiva* – Mesa redonda. – Entrevista.	– Desempeñar con habilidad las funciones que exigen los actos de comunicación dentro de las circunstancias anotadas en los contenidos.
– Continuar la adquisición de técnicas para captar con sentido crítico la estructura y el significado del mensaje.	3. ANALISIS Y EVALUACION DE LO ESCUCHADO 3.1 *En cuanto a la estructura* – Documentación. – Orden. – Claridad. – Jerarquización de ideas. – Secuencia. 3.2 *En cuanto al vocabulario, estilo y comportamiento* – Voz adecuada. – Pronunciación correcta. – Propiedad de los términos. – Adecuación del tema y de la manera de exponerlo a las circunstancias de lugar y de auditorio. – Dominio de sí mismo. – Comportamiento de los oyentes.	– Expresar con claridad los conceptos personales sobre las distintas modalidades de la exposición oída.

Curso 3o.	LECTURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Desarrollar habilidades de organización y selección en la preparación de los materiales para la preparación de los trabajos.	1. LECTURA TECNICA 1.1 *Preparación de trabajos.* – Escogencia y delimitación del tema. – Elaboración del plan. – Búsqueda del material. – Selección del mismo. – Redacción.	– Usar la técnica enunciada en el contenido a fin de facilitar desde este curso la elaboración de trabajos serios.
– Adquirir un método en la lectura de estudio.	1.2 *Lectura de estudio* – ¿Qué es estudiar? – Lectura general de la totalidad de la lección o tema de consulta para darse cuenta de su comprensión. – Fijación de la atención en lo esencial de lo leído. – Reproducción oral o mental de las ideas captadas.	– Seguir un proceso ordenado en la lectura de estudio.
– Incrementar las habilidades para la lectura oral y silenciosa de obras narrativas, poéticas y dramáticas, de acuerdo con una guía.	2. LECTURA LITERARIA – Novela y cuento. – Poesía. – Teatro.	– Emplear una guía en la lectura a fin de lograr resultados efectivos de la misma.
– Acrecentar las habilidades para analizar con sentido crítico la información que proporcionan los periódicos y revistas.	3. PERIODICOS Y REVISTAS 3.1 *Partes principales del periódico:* – Diversas clases de revistas. – Noticias y comentarios. – Cualidades del estilo periodístico.	– Distinguir el valor de las diferentes secciones de un periódico o de una revista y conocer su finalidad.
– Adquirir habilidades para organizar el periódico escolar y comprender su importancia como medio para fomentar el hábito de escribir y estimular las inquietudes literarias.	4. EL PERIODICO ESCOLAR – Organización. – Estructura.	– Organizar el periódico escolar y participar en la redacción de las diferentes secciones, según las aficiones personales.

Curso 3o.	COMPOSICION ESCRITA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
Desarrollar habilidades para realizar un trabajo escrito de acuerdo con un plan, utilizando para su elaboración la ficha técnica.	1. TRABAJO ESCRITO 1.1 *Estudio y preparación del tema* – La ficha bibliográfica y sus clases. – Utilización de las fichas para el trabajo. – Plan, escogencia y delimitación del tema. Búsqueda del material, selección del mismo, redacción.	– Utilizar adecuadamente los datos obtenidos.
	1.2 *Presentación externa* – Tamaño del papel. – Márgenes. – Espacios.	– Presentar los trabajos escritos en forma ordenada tanto en su contenido como en su parte externa.
– Aplicar las habilidades y destrezas adquiridas a la elaboración de informes elementales.	2. EL INFORME 2.1 *Contenido.* 2.2 *Clases principales.* 2.3 *Uso de nomencladores.*	– Presentar informes claros y ordenados.
– Adquirir habilidades, siguiendo los modelos presentados de literatura española, para empezar a ejercitarse en la composición de obras originales.	3. COMPOSICION CREATIVA – Descripciones. – Relatos de vivencias personales. – Cuentos. – Poesías. – Diálogos. – Otros temas.	– Describir con propiedad pinturas animadas de los objetos, o algún suceso importante de la vida; componer cuentos, poesías y pequeñas piezas en que intervenga el diálogo teatral u otros temas, como resúmenes de libros y conferencias, reportajes, etc.

Curso 3o.	GRAMATICA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Interpretar los fenómenos fonéticos en el empleo oral de la lengua. – Adquirir habilidades para corregir algunos errores de pronunciación con base en las normas fonéticas.	1. FONETICA Y FONOLOGIA 1.1 *Pronunciación* – La voz humana. – Proceso de producción. – La fonacion. – La articulación. – Sonoridad y sordidez. – Cualidades físicas del sonido. – Sonido y fonema. – Articulación de grupos consonánticos. – Modulación de la voz. 1.2 *Vocales y consonantes según el punto y modo de articulación* 1.3 *Incultismos en el habla oral* cc - cn - bj - dj - pt - sc - xc - ps - gn - mn	– Dar aplicación a los conocimientos fonéticos en la pronunciación y en los matices de la voz humana. – Aplicar dichos conocimientos para la pronunciación correcta de consonantes y vocales.
– Distinguir los elementos principales de la oración y sus relaciones y funciones. – Desarrollar destrezas para manejar las formas irregulares de los verbos y el uso de los pronombres. – Desarrollar habilidades para distinguir la estructura de la oración, sus elementos y funciones. – Formar un concepto claro sobre el significado de coordinación.	2. SINTAXIS Y MORFOLOGIA 2.1 *La oración simple* – Estructura de la oración simple. – El verbo. Conjugaciones irregulares. – El pronombre. Empleo y clasificación. 2.2 *La oración compuesta* – Estructura de la oración compuesta. – Diferencia con la oración simple. – Clases de oraciones compuestas. – Coordinación y partículas que la relacionan.	– Identificar las diferentes funciones y relaciones en los elementos principales, sus complementos y modificaciones. – Distinguir las irregularidades de los verbos y usar correctamente los pronombres. – Distinguir en forma precisa la oración simple de la oración compuesta. – Identificar las oraciones coordinadas y sus diversas formas de enlace.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 3o.	GRAMATICA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
	– Subordinación y partículas que la establecen. – El adverbio y la conjunción (funciones).	
– Desarrollar destrezas para establecer las normas ortográficas y aplicarlas en la composición escrita. – Desarrollar la capacidad de observación en los casos de derivación y composición de palabras. – Emplear en forma adecuada los prefijos y sufijos en el proceso de formación de palabras.	3. ORTOGRAFIA 3.1 *Revisión de las nociones sobre acentuación y puntuación.* 3.2 *Normas generales sobre las terminaciones CION-SION.* 3.3 *Homófonas con S y Z, S y C.* 3.4 *Uso de la V y de la B.* 3.5 *Homófonas correspondientes a las normas estudiadas.* 3.6 *Derivación y composición aplicadas a la ortografía.*	– Escribir correctamente las palabras relacionadas con las dificultades expuestas en el contenido. – Aplicar correctamente los casos de derivación y composición en las palabras. – Identificar el significado de los elementos que entran en la formación de las palabras.

Curso 3o.	LITERATURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Identificar las Academias de la Lengua en su significado y misión de limpiar y fijar el idioma y darle el esplendor como medio de comunicación y como expresión estética.	1. ACADEMIAS DE LA LENGUA 1.1 *La Real Academia Española.* 1.2 *La Academia Colombiana.* 1.3 *El Instituto Caro y Cuervo.*	– Identificar las funciones y obras de las Academias de la Lengua.
– Adquirir habilidades para analizar la narrativa de acuerdo con las pautas proporcionadas a lo largo del programa.	2. LA NARRATIVA 2.1 *Estructura.* 2.2 *El punto de vista.* 2.3 *La secuencia.*	– Leer con sentido crítico novelas y cuentos.
– Identificar la estructura de las obras didácticas.	3. LA DIDACTICA 3.1 *Caracteres.* 3.2 *Clasificación.*	– Usar con provecho los libros de texto y obras de enseñanza.
– Leer obras de ensayo y de crítica para aumentar la cultura personal.	4. EL ENSAYO Y LA CRITICA 4.1 *Caracteres.* 4.2 *Clasificación.*	– Interpretar con sentido crítico las lecturas que realice.
– Leer obras históricas y sacar todo el provecho de ellas.	5. LA HISTORIA 5.1 *Enfoques personales:* – Diarios íntimos. – Correspondencia. – Confesiones. – Memorias. – Relatos de viajes. 5.2 *La historia propiamente dicha:* – General. – Particular.	– Distinguir las cualidades de la historia como son la ciencia, la veracidad y la objetividad de lo que narran.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 3o.	LITERATURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
	– Monografía. – De las instituciones. – Religiosa. – Literaria. – Del arte. – De las ciencias. – De la filosofía.	
– Elaborar una síntesis retrospectiva de la literatura colombiana y de los valores que la constituyen en los diversos géneros y los principales autores.	6. LITERATURA COLOMBIANA 6.1 *Características de la literatura contemporánea.* 6.2 *Características del postmodernismo.* 6.3 *Características del modernismo colombiano.* 6.4 *Características del romanticismo.* 6.5 *Características del segundo período de la literatura colonial y del período de la emancipación.* *Estímulos culturales* – Universidades y colegios. – Imprenta. – Real Biblioteca. – Teatro. – Expedición Botánica. – Periodismo. 6.6 *Características de la literatura colonial.*	– Distinguir las diversas tendencias de la literatura colombiana en los principales autores y obras, y valorarlos por medio de la práctica continua del análisis literario.

(Continúa)

Curso 3o.

LITERATURA

AUTORES SUGERIDOS

(6.1) *Poesía*

Gonzalo Arango
Mario Rivero
Rogelio Echavarría
Dora Castellanos
Elcías Martán Góngora
Jorge Montoya Toro
Fernando Charry Lara
Jorge Gaitán Durán
Fernando Arbeláez
Eduardo Cote Lemus
Héctor Rojas Eraso
Carlos Castro Saavedra
Jorge Artel
Guillermo Payán Archel
Rafael Ortiz González

Teatro

Enrique Buenaventura
Rafael Pizano
Bernardo Romero Lozano
Gustavo Andrade Rivera

Narrativa

Eduardo Caballero Calderón
Eduardo Zalamea Borda
Gabriel García Márquez
Manuel Mejía Vallejo
José Antonio Lizarazo
Adel López Gómez
Jesús Zárate Moreno
Guillermo Edmundo Chávez
Manuel Zapata Olivella
Jaime Soto Aparicio
Mario Franco Ruiz

Ensayo

Germán Arciniegas
Ramón de Zubiría
José M. Rivas Sacconi
Eduardo Mendoza V.
Carlos Medellín
Andrés Holguín
Javier Arango Ferrer
Abel Naranjo Villegas
Cayetano Betancur
Carlos Arturo Caparroso
Fernando González

(6.2) *Poesía*

Luis Carlos López
Gregorio Castañeda Aragón
Porfirio Barba Jacob
Gilberto Garrido
Germán Pardo García
José Eustasio Rivera
León de Greiff
Luis Vidales
Juan Lozano y Lozano
Octavio Amórtegui
Alberto Angel Montoya
Rafael Maya
Laura Victoria
Isabel Lleras de O.
José Umaña Bernal
Mario Carvajal
Arturo Camacho R.
Eduardo Carranza
Jorge Rojas
Gerardo Valencia
Aurelio Toro

Teatro

Luis Enrique Osorio
Antonio Alvarez Ll.
Jorge Zalamea

Narrativa

José Eustasio Rivera
César Uribe Piedrahita
Eduardo Arias Suárez
Luis Tablanca
José Restrepo Jaramillo
Clímaco Soto Borda
Daniel Samper Ortega
Emilio Cuervo Márquez

Ensayo

Luis López de Mesa
Félix Restrepo
Agustín Nieto C.
Laureano Gómez
Rafael Bernal J.
Silvio Villegas
Guillermo Hernández de Alba
Eduardo Ospina
Fernando González

(6.3) *Poesía*

José Asunción Silva
Guillermo Valencia
Eduardo Castillo
Víctor M. Londoño
Angel M. Céspedes
Miguel Rasch Isla
Delio Seraville
Roberto Liévano
Cornelio Hispano
Ricardo Nieto
Aurelio Martínez M.

Narrativa

Tomás Carrasquilla
Daniel Samper Ortega
José M. Rivas Groot
Efe Gómez
Enrique Otero D'Acosta
Lorenzo Marroquín

Ensayo

Baldomero Sanín Cano

(Continúa)

(Continuación)

Curso 3o.

LITERATURA

AUTORES SUGERIDOS

Antonio Gómez Restrepo
Carlos Arturo Torres

(6.4) *Poesía*

José Joaquín Ortiz
José Eusebio Caro
Julio Arboleda
Gregorio Gutiérrez G.
Diego Fallon
Rafael Pombo
José M. Rivas Groot
Ismael E. Arciniegas
Joaquín González Camargo
Diego Uribe
Julio Flórez
José Joaquín Casas

Teatro

José María Samper
José Manuel Lleras
Carlos Sáenz Echevarría

Narrativa

Jorge Isaacs
Eugenio Díaz
Eustaquio Palacios
José Manuel Marroquín
Tomás Carrasquilla

Ensayo

Rafael Núñez
Sergio Arboleda
José María Samper
Miguel Antonio Caro
Rufino José Cuervo
Rafael M. Carrasquilla
Diego Rafael de Guzmán

(6.5) *Emancipación*

Antonio Nariño
Francisco J. de Caldas
Camilo Torres
José Fernández Madrid
Luis Vargas Tejada
Francisco de P. Santander.
Simón Bolívar

(6.6) *Literatura colonial*

Gonzalo Jiménez de Quezada
Juan de Castellanos
Pedro Simón
Lucas Fernández de Piedrahita
Juan Rodríguez Freile
Alonso de Zamora
Francisca Josefa del Castillo
Hernando Domínguez Camargo.

Nota: El profesor seleccionará los autores que crea convenientes, dentro de la lista sugerida, u otros, de acuerdo con el tiempo asignado al programa, las facilidades de adquisición y la madurez del educando.

Curso 4o.	EXPRESION ORAL Y ESCUCHA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Adquirir habilidades para identificar las variaciones del significado de las palabras debido a causas de orden histórico, social y psicológico y aprender a usarlas con propiedad.	1. NOCIONES DE SEMANTICA 1.1 *Significante y significado.* 1.2 *Cambios semánticos por:* – Causas históricas: variaciones de las cosas: desaparición, objetos nuevos, aplicaciones nuevas, mudanza de las cosas mismas. – Causas sociales: grupos sociales: profesión, oficio, región. Propagación del lenguaje en un grupo, tránsito a la lengua general. – Causas psicológicas: estados emotivos, hechos afectivos, tabúes, delicadeza, decencia.	– El alumno debe identificar los cambios semánticos y sus causas para enriquecer su expresión oral y escrita.
– Adiestrar al alumno en las diversas maneras como ocurren los cambios semánticos para enriquecer el idioma.	2. MANERAS DEL MOVIMIENTO SEMANTICO 2.1 *Innovación: derivación, composición, trasplantación, calco de voces extranjeras, agregación.* 2.2 *Metáfora.* 2.3 *Metonimia.* 2.4 *Especialización.* 2.5 *Generalización.* 2.6 *Metalogía.*	– Usar estas maneras de modo práctico.
	3. DIFERENCIA ENTRE LENGUAJE, LENGUA, HABLA Y DIALECTO	

(Continúa)

(Continuación)

Curso 4o.	EXPRESION ORAL Y ESCUCHA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Establecer las normas mínimas en la corrección del lenguaje e identificar los diversos casos de alteraciones.	3.1 *Criterios de corrección en las alteraciones del idioma dentro de los siguientes aspectos:* – Fonético. – Morfológico. – Sintáctico.	– Aplicar las normas de corrección establecidas.
– Adquirir destrezas para sustituir los extranjerismos por los equivalentes españoles más adecuados, de acuerdo con lo preceptuado por las Academias Real Española y Colombiana.	4. LOS EXTRANJERISMOS 4.1 *Sustitución.* 4.2 *Incorporación.*	– Aplicar las normas que las autoridades del idioma han dado para defender el idioma como un elemento de la nacionalidad.
– Desarrollar las habilidades propias para la intervención en las diversas modalidades de exposiciones.	5. ORGANIZACION Y APLICACION DE: – Entrevistas. – Conferencias. – Debates. – Mesas redondas.	– Desempeñarse con éxito en las situaciones de exposición individual y colectiva enumeradas.
– Capacitarse para analizar el contenido y la forma de lo que se dice y escucha.	6. EVALUACION DE LAS EXPOSICIONES – Contenido. – Presentación. – Relación con el público.	– Evaluar en forma justa el proceso de comunicación en las diversas situaciones.

Curso 4o.	LECTURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Habilidades para aplicar un método en las lecturas de consulta.	1. LECTURA TECNICA Lectura para: – Preparación de trabajo. – Lectura de estudio. – Lectura de información.	– Aplicar el método más efectivo en la lectura de consulta e información.
– Identificar los valores que encierran las composiciones literarias.	2. LECTURA LITERARIA – Poesía. – Teatro. – Narrativa. – Ensayo.	– Valorar estéticamente el material de lectura.
– Habilitarse para aprovechar al máximo los recursos de la biblioteca.	3. BIBLIOTECA – Organización. – Catalogación. – Servicios de extensión cultural. – Léxico del libro y de la biblioteca.	– Consultar la biblioteca con eficacia, de acuerdo con la finalidad propuesta.

Curso 4o.	COMPOSICION ESCRITA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Perfeccionar la redacción de los trabajos escritos atendiendo a las normas de construcción de frases, oraciones y párrafos. – Desarrollar hábitos de expresión cuidadosa en el lenguaje escrito.	1. COMPOSICION CREATIVA Organización de las ideas dentro de la oración y del párrafo. 1.1 *Reseña:* – Concepto. – Partes. – Estilo. 1.2 *Coherencia entre las diversas construcciones oracionales y párrafos.* 1.3 *Corrección de vicios frecuentes: ejemplos: leísmo, loísmo, dequeísmo.* 1.4 *Abuso de adjetivos, de pronombres, rebuscamiento de términos, orden de las palabras en la oración.*	– Expresarse en la composición escrita con la debida precisión, claridad y orden. – Evitar el uso de formas incorrectas en la composición.
– Capacitarse para elaborar informes.	2. INFORME GENERAL – Preparación del material. – Elaboración del plan. – Estructura del informe. – Estilo. – Corrección. – Presentación. – Portada, nomencladores, títulos, márgenes, tamaño del papel.	– Presentar informes bien estructurados. – Manifestar sencillez y honradez en los trabajos.
– Estructurar el informe técnico valiéndose de pautas adecuadas.	3. INFORME TECNICO 3.1 *Nota de presentación del informe.* 3.2 *Objeto del informe.* 3.3 *Contenido.*	– Redactar un informe técnico.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 4o. COMPOSICION ESCRITA		
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
	3.4 *Estructura y orden de los temas.*	
	4. VOCABULARIO	
– Emplear el vocabulario apropiado según la clase.	4.1 *Uso correcto y adecuado según la clase de informe.*	– Emplear el vocabulario conveniente.
	4.2 *Vocabulario técnico.*	
	4.3 *Empleo de diccionarios.*	

Curso 4o. GRAMATICA		
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Identificar el significado del fonema y distinguir entre sonido y letra.	1. FONETICA Y FONOLOGIA	
– Desarrollar destrezas para adquirir una entonación correcta.	1.1 *Relación entre fonema, sonido y letra.*	– Identificar, según las características dadas, los diferentes fonemas del español.
	1.2 *Triángulo de Hellwag.*	– Identificar y aplicar en forma sistemática las diferentes clases de acento y entonación en el habla diaria y en el material de lectura.
	1.3 *Acento y entonación:*	
	1.3.1 Funciones del acento. 1.3.2 Funciones de la entonación. 1.3.3 El grupo fónico. 1.3.4 Estructura melódica del grupo fónico. 1.3.5 La entonación y las clases de oraciones.	
	2. SINTAXIS Y MORFOLOGIA	
– Identificar las relaciones de subordinación en sus diferentes especificaciones y los modificadores del sujeto en la oración.	2.1 *Revisión de la oración compuesta por subordinación:*	– Identificar las oraciones subordinadas y su relación de subordinación, lo mismo que los modificadores del sujeto.
	2.1.1 Sustantivas. 2.1.2 Adjetivas. 2.1.3 Adverbiales.	
	2.2 *Modificación y modificadores del sujeto en la oración.*	
	3. ORTOGRAFIA	
– Perfeccionar destrezas en: • El uso de los signos de puntuación.	3.1 *Los signos de puntuación y su relación con la entonación.*	– Emplear con propiedad los signos de puntuación y escribir correctamente las voces en los casos citados.
• Empleo de la G y la J.	3.2 *Normas correspondientes al uso de la G y la J.* *Casos de homofonía.*	

(Continúa)

(Continuación)

Curso 4o. GRAMATICA		
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
• Interpretación y uso de las abreviaturas.	3.3 *Abreviaturas de uso corriente en el vocabulario técnico.*	
• Desarrollar destrezas para escribir correctamente la terminología.	3.4 *Voces técnicas de dudosa ortografía:* 3.4.1 Casos con los sufijos: izar - gésimo - aje - ismo - ista. 3.4.2 Acentuaciones dudosas en voces técnicas.	

Curso 4o. LITERATURA		
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Adquirir habilidades para asimilar las técnicas del estilo literario y el manejo de los recursos del lenguaje para expresar bellamente las ideas, los sentimientos y emociones.	1. EL ESTILO 1.1 *Sensibilidad estética.* 1.2 *Capacidad de selección.* 1.3 *Estilo y lenguaje.* 1.4 *Originalidad, corrección, armonía, precisión.*	– Identificar lo que es el estilo y sus cualidades.
– Identificar las obras literarias dentro de su marco espacio-temporal con las características que distinguen a las diferentes escuelas literarias.	2. ESCUELAS LITERARIAS 2.1 *Medievalismo.* 2.2 *Clasicismo y renacimiento.* 2.3 *Neoclasicismo.* 2.4 *Barroco.* 2.5 *Romanticismo.* 2.6 *Realismo y naturalismo.* 2.7 *Modernismo.* 2.8 *Postmodernismo.*	– Distinguir las características de los diversos grupos llamados escuelas literarias, en las que los escritores se han esforzado en expresar la belleza, de un modo peculiar.
– Por medio del análisis literario, conocer las principales obras y autores que integran la literatura hispanoamericana, ubicándolas dentro de su época y tendencia literaria.	3. HISTORIA DE LA LITERATURA HISPANOAMERICANA 3.1 *Características de la literatura hispanoamericana.* 3.2 *Características del postmodernismo.* 3.3 *Características del modernismo.* 3.4 *Características del romanticismo.*	– Formarse una visión panorámica de lo que es la literatura hispanoamericana, con sus principales autores y obras.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 4o.	LITERATURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
	3.5 *Barroco. Neoclasicismo, Ilustración y prerromanticismo. (Características de esta época).* – *Estímulos culturales.*	
	3.6 *Características de la literatura colonial. (La literatura española en los siglos XVI y XVII).* – Historiadores y cronistas de Indias.	

AUTORES SUGERIDOS

(3.1) *Poesía*

Carlos Pellicer
Xavier Villaurrutia
Salvador Novo
Claudia Lars
José Coronel Urtecho
Nicolás Guillén
Luis Palés Mattos
Manuel del Cabral
Jorge Carrera Andrade
Jorge Luis Borges
Octavio Paz
Daniel Devoto
Eduardo Ritter

Teatro

Elena Garro
Luis G. Basurto
Sebastián Salazar Bondy
Sergio Vonadovic
Omar de Carlo

Narrativa

Agustín Yáñez
Miguel Angel Asturias
Alejo Carpentier
Arturo Uslar Pietri
Enrique Amorín
Eduardo Mallea
Jorge Icaza
Ciro Alegría
Juan Carlos Onetti
Carlos Fuentes
Julio Cortázar
Juan Rulfo
Ernesto Sábato

Ensayo

Luis Alberto Sánchez
Jorge Luis Borges
Antonio Alatorre
Francisco Miró Quesada

(3.2) *Poesía*

Ramón López Velarde
Ricardo Miró
Mariano Brull
Andrés Eloy Blanco
César Vallejo
Gabriela Mistral
Vicente Huidobro
Juana de Ibarbourou
Baldomero Fernández Moreno
Alfonsina Storni
Delmira Agustini

Teatro

Felipe Sassone
Samuel Eichelbaum

Narrativa

Rafael Arévalo Martínez

(Continúa)

(Continuación)

Curso 4o. — LITERATURA

AUTORES SUGERIDOS

Rómulo Gallegos
Eduardo Barrios
Ricardo Güiraldes
Martín Luis Guzmán
Mariano Latorre

Ensayo

Alfonso Reyes
Pedro Henríquez Ureña
Ezequiel Martínez Estrada

(3.3) *Poesía*

Rubén Darío
Leopoldo Lugones
Ricardo Jaimes Freyre
Julio Herrera y Reissig
José Santos Chocano
José María Eguren
Amado Nervo
Enrique González Martínez

Teatro

Florencio Sánchez
Alberto Ghiraldo

Narrativa

Heriberto Frías
Mariano Azuela
Pedro Emilio Coll
Pedro César Dominici
Alcides Arguedas
Augusto D'Halmar
Horacio Quiroga
Enrique Larreta
Manuel Gálvez

Ensayo

José Enrique Rodó
José Vasconcelos
Ricardo Rojas

(3.4) *Poesía*

Esteban Echeverría
Alejandro Magariños Cervantes
Guillermo Motta
Guillermo Blest Gana
Augusto Salaverry
María Josefa Mujía
Julio Zaldumbide
José Jacinto Milanés
Plácido
Ignacio Rodríguez Galván
Manuel Acuña
José Antonio Maitín
Rafael Obligado
Olegario Víctor Andrade
Juan de Dios Peza
Juan Antonio Pérez Bonalde
Juan Zorrilla de San Martín
Julián del Casal
Manuel Gutiérrez Nájera
Salvador Díaz Mirón
José Martí
Manuel González Prada
Bartolomé Hidalgo
Hilario Ascasubi
Estanislao del Campo
José Hernández

Teatro

Manuel Eduardo Gorostiza
Carlos Bello
Juan Bautista Alberdi
Manuel Ascencio Segura

Narrativa

Esteban Echevarría
Domingo Faustino Sarmiento
José Mármol
Rafael Delgado
Alberto Blest Gana
Pablo Groussac
Manuel Payno
Eugenio Cambacerés
Emilio Rabasa
José López Portillo
Federico Gamboa
Gonzalo Picón Febres
Baldomero Lillo
Javier Viana
Carlos Reyles
Juan León Mera
Clorinda Matto de Turner

Ensayo

Eugenio María Hostos
Juan Montalvo
Ricardo Palma
Enrique José Varona
Juan de Arona

(3.5) *Prosa*

Pedro Peralta Barnuevo
Lazarillo de ciegos caminantes (Concolorcorvo)
Juan de Velasco (historiador)
Francisco Javier Clavijero (historiador)
Juan Ignacio Molina (historiador)
Antonio Salcedo (científico)
Eugenio Santacruz y E. (científico)

(Continúa)

(Continuación)

Curso 4o.	LITERATURA	
	AUTORES SUGERIDOS	
Novela Joaquín Fernández de Lizardi *Poesía* José Joaquín Olmedo Andrés Bello José María de Heredia	(3.6) Historiadores y cronistas Cristóbal Colón Pedro Mártir Anglería Bartolomé de las Casas Gonzalo Fernández de Oviedo Francisco López de Gómara	José Acosta Bernal Díaz del Castillo Hernán Cortés Juan de Castellanos Pedro Cieza de León Inca Garcilaso de la Vega Pedro de Valdivia Alvar Núñez Cabeza de Vaca

Nota: El profesor seleccionará los autores que crea convenientes, dentro de la lista sugerida, u otros, de acuerdo con el tiempo asignado al programa, las facilidades de adquisición y la madurez del educando.

Curso 5o.	EXPRESION ORAL Y ESCUCHA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Perfeccionar la habilidad para aplicar procedimientos básicos en las exposiciones orales. – Adquirir seguridad para desempeñarse ante el auditorio y convencer sobre lo que se expone. – Incrementar la habilidad para valorar la concisión, la propiedad y la armonía de lo escuchado. – Escuchar con atención para ampliar conocimientos y puntos de vista.	1. LA EXPOSICION 1.1 *A nivel de contenido* – Selección del título. – Introducción. – Desarrollo del tema. – Conclusiones. 1.2 *A nivel de expresión oral* Elección del lenguaje y estilo en función del auditorio. 1.3 *A nivel de presentación* Ayudas visuales y audiovisuales.	– Presentar las exposiciones conforme a requisitos mínimos de organización, expresión oral y recursos didácticos.
	2. FORMAS DE EXPOSICION – Discurso. – Conferencia. – Foro. – Panel. – Organización.	– Elegir las formas de exposición en coherencia con el tema, la finalidad y la situación.
	3. LA ESCUCHA COMO FACTOR DE ENRIQUECIMIENTO CULTURAL Y COMO FORMACION DE LA PERSONALIDAD	– Derivar conocimientos de todo tipo de exposiciones que escuche y aplicarlos en nuevas situaciones.
– Regir su expresión según un modelo general establecido por la norma.	4. CRITERIOS DE CORRECCION EN EL LENGUAJE – La Real Academia de la Lengua. – El habla culta.	– Tener como guía de corrección en el uso de la lengua los patrones fijados por la Real Academia y el uso culto.

Curso 5o.	LECTURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Distinguir en la lectura las formas de expresión literaria.	1. LECTURA LITERARIA 1.1 *Caracteres fundamentales del teatro y de la novela en muestras representativas preferentemente españolas* 1.2 *Licencias poéticas sobre muestras representativas.*	– Identificar y analizar en lecturas las características básicas del teatro y la novela.
– Superar las dificultades en la lectura de textos técnicos.	2. LECTURA TECNICA – Voces técnicas que dificultan la comprensión del texto. – Los extranjerismos.	– Identificar el significado de las lecturas técnicas mediante el empleo de glosarios.
– Valorar la lectura recreativa como medio de formación estética.	3. LECTURA RECREATIVA	– Emplear la lectura como medio de recreación.

Curso 5o.	COMPOSICION ESCRITA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Escribir de acuerdo con una norma.	1. ASPECTOS DE REDACCION – Morfo-sintáctico. – Ortográfico. – Estilístico.	– Utilizar las estructuras semánticas y morfo-sintácticas en sus escritos y seguir normas ortográficas.
– Emplear la expresión escrita como medio de convivencia.	2. CLASES DE COMPOSICIONES – Actas, artículos, avisos, reseñas. – Concepto. – Pasos de elaboración. – Redacción.	– Aplicar las técnicas de redacción de acuerdo con determinadas clases de comunicación.

Curso 5o.	GRAMATICA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Lograr buena pronunciación y entonación.	1. FONETICA Y FONOLOGIA – Corrección de la pronunciación defectuosa. – Práctica permanente de entonación. – Corrección de voces incorrectas.	– Identificar, según patrones, errores de pronunciación y corregirlos oportunamente. – Emplear en sus expresiones los patrones de entonación según el objetivo del mensaje.
– Distinguir el sistema básico gramatical de la lengua e identificar las estructuras que presentan dificultades mediante modelos oracionales.	2. SINTAXIS Y MORFOLOGIA – Fisonomía de la construcción española: construcción nominal. – Elementos de enlace. – Construcciones con el verbo *ser* que presentan dificultades. – Estructuras verbales: Verbo + participio. Verbo + gerundio. – Oraciones elípticas. – Otros tipos de oraciones que no se ajustan a los esquemas sintácticos.	– Emplear correctamente las estructuras propuestas.
– Escribir según normas ortográficas. – Interpretar el sentido etimológico de los prefijos y sufijos, y su importancia en la composición de palabras.	3. ORTOGRAFIA – Revisión del uso de signos de puntuación y acentuación. – Raíces griegas y latinas. – Formación de palabras: • Por derivación: sufijos. • Por composición: prefijos. Voces parasintéticas, familias de palabras. – Uso de la *ll* y de la *y*.	– Aplicar en todos los escritos las normas ortográficas básicas. – Emplear con exactitud las palabras atendiendo a su significado y ortografía.

Curso 5o.	LITERATURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Distinguir el lenguaje lógico y el lenguaje poético e identificar las características de este último.	1. EL LENGUAJE LOGICO Y EL LENGUAJE POETICO 1.1 *Función apelativa.* 1.2 *Función expresiva.* 1.3 *Función representativa.* 1.4 *Niveles: coloquial, culto, científico.* 1.5 *Lenguaje figurado:* – Por adición, repetición o combinación de palabras. – Por utilización de una palabra o de una frase por otra, en virtud de la relación de semejanza o contigüidad.	– Identificar las diversas formas del lenguaje poético.
– Distinguir las diversas normas de la métrica española en las muestras de los poetas que se leen y buscar su aplicación.	2. VERSO Y VERSIFICACION 2.1 *Fenómenos que afectan el cómputo silábico.* 2.2 *Ritmo, rima, cesura, encabalgamiento.* 2.3 *Versos de arte menor y de arte mayor.* 2.4 *La estrofa y sus clases.* 2.5 *La serie monorrima:* – Romance – Silva. – Soneto. 2.6 *Métrica castellana tradicional, modernista y actual.*	– Ser capaz de clasificar, de acuerdo con el contenido, las distintas clases de versos, estrofas y series monorrimas.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 5o.	LITERATURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Distinguir los elementos que constituyen la literatura dramática.	3. ELEMENTOS DE LA LITERATURA DRAMATICA.	– Ser capaz de leer críticamente obras de teatro. – Escenificar obras.
– Comparar la estructura de la narrativa tradicional con la de la narrativa contemporánea.	4. ESTRUCTURA DE LA NARRATIVA TRADICIONAL Y CONTEMPORANEA	– Leer con provecho novelas y cuentos, distinguiendo los recursos utilizados por los escritores de hoy.
– Identificar las ventajas del análisis de textos como acceso directo a la obra literaria y como manera de enriquecer la cultura.	5. EL ANALISIS DE TEXTOS COMO ACCESO DIRECTO A LA OBRA LITERARIA 5.1 *Naturaleza.* 5.2 *Finalidad.* 5.3 *Elementos.*	– Usar el análisis literario en todas las lecturas que se realicen.
– Elaborar una síntesis retrospectiva de la literatura española y de los valores que la constituyen en los diversos géneros y en los principales autores.	6. HISTORIA DE LA LITERATURA ESPAÑOLA 6.1 *Características de la literatura española contemporánea.* 6.2 *El modernismo y la generación del 98.* 6.3 *El realismo y el naturalismo en novela, poesía y teatro.* 6.4 *El romanticismo como fenómeno cultural del siglo XIX, y su expresión en la literatura española.* 6.5 *El siglo XVIII: Postbarroquismo, neoclasicismo, la Ilustración y el prerromanticismo.*	– Distinguir las diversas tendencias de la literatura española en los principales autores y obras que la integran y valorarlas mediante la práctica continua del análisis literario.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 5o.	LITERATURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
	6.6 *El barroco como culminación de la Edad de Oro de la literatura española.* 6.7 *El renacimiento y el Siglo de Oro.* 6.8 *Orígenes del español como lengua y de la literatura española como arte a través de la épica, la lírica, el romancero y la prosa.*	

AUTORES SUGERIDOS

Poesía

Luis Rosales
Miguel Hernández
Leopoldo Panero
Dámaso Alonso
Vicente Aleixandre
Jorge Guillén
Pedro Salinas
Rafael Alberti
Federico García Lorca
Gerardo Diego
Juan Ramón Jiménez
Manuel Machado
José Ma. Gabriel y Galán
Rosalía de Castro
Gaspar Núñez de Arce
Ramón de Campoamor
Gustavo Adolfo Bécquer
José Zorrilla
José de Espronceda
Félix María Samaniego
Tomás de Iriarte
Manuel José Quintana
Francisco de Quevedo y Villegas.
Luis de Góngora y Argote
Fray Luis de León
Alonso de Ercilla
Fernando de Herrera
Gutierre de Cetina
Garcilaso de la Vega
Jorge Manrique
El Romancero
El Arcipreste de Hita
Gonzalo de Berceo
El Cantar del Mío Cid

Novela y cuento

Juan Goytisolo
Rafael Sánchez Ferlosio
Elena Quiroga
Ana María Matute
José María Gironella
Carmen Laforet
Camilo José Cela
Ramón Sender
Juan Antonio Zunzunegui
Gabriel Miró
Ramón Pérez de Ayala
Ramón Ma. del Valle Inclán
Pío Baroja
Vicente Blasco Ibañez
Emilia Pardo Bazán
Luis Coloma
Benito Pérez Galdós
José María Pereda
Juan Valera
Pedro Antonio de Alarcón
Fernán Caballero
José Francisco de Isla
Vélez de Guevara
Vicente de Espinel
Mateo Alemán
Miguel de Cervantes Saavedra
El Lazarillo de Tormes
Amadís de Gaula
El Conde Lucanor
Calila y Dimna
El Sendebar

Teatro

Alfonso Sastre

(Continúa)

(Continuación)

Curso 5o.	LITERATURA
	AUTORES SUGERIDOS

Antonio Buero Vallejo
Miguel Mihura
Joaquín Calvo Sotelo
Juan Ignacio Luca de Tena
Alejandro Casona
José María Pemán
Federico García Lorca
Pedro Muñoz Seca
Carlos Arniches
Serafín Alvarez Quintero
Joaquín Alvarez Quintero
Jacinto Benavente
Eduardo Marquina
José Zorrilla
Angel de Saavedra, Duque de Rivas
Leandro Fernández de Moratín
Pedro Calderón de la Barca
Juan Ruiz de Alarcón

Tirso de Molina
Lope de Vega y Carpio
Juan de la Cueva
La Celestina

Historia, crítica, ensayo, erudición

Alonso Zamora Vicente
Guillermo Díaz Plaja
Rafael Lapesa
José Luis Aranguren
Julián Marías
Pedro Laín Entralgo
Amado Alonso
Guillermo de Torre
José Bergamín
Ramón Menéndez Pidal
Gregorio Marañón
Eugenio D'Ors
José Ortega y Gasset

Ramiro de Maeztu
José Martínez Ruiz 'Azorín'
Miguel de Unamuno
Angel Ganivet
Marcelino Menéndez Pelayo
Jaime Balmes
Mariano José de Larra
Gaspar Melchor de Jovellanos
Fray Benito Jerónimo Feijoo
Baltasar Gracián
Antonio de Solís
Juan de Mariana
Jerónimo Zurita
Juan de Valdés
Luis Vives
Alfonso X el Sabio

Nota: El profesor seleccionará los autores que crea convenientes, dentro de la lista sugerida, u otros, de acuerdo con el tiempo asignado al programa, las facilidades de adquisición y la madurez del educando.

Curso 6o.	EXPRESION ORAL Y ESCUCHA	
OBJETIVOS	CONTENIDO	CONDUCTAS FINALES
– Identificar la importancia de los medios de comunicación social como vehículos de información, de educación, de propaganda, de publicidad y de recreación. – Perfeccionar los hábitos de tolerancia, responsabilidad crítica y respeto en los actos de comunicación.	1. LA COMUNICACION SOCIAL 1.1 *Factores* – Comunicante. – Mensaje. – Canal. – Auditorio. 1.2 *Objetivos* – Informar. – Formar – Ofrecer una imagen de algo. – Difundir. – Persuadir. – Divertir. 1.3 *Medios orales de comunicación social* – Radiodifusión. – Televisión. – Cinematografía. 1.4 *Condiciones de la comunicabilidad* – Credibilidad. – Contexto. – Claridad. – Continuidad. – Capacidad de escucha.	– Emplear todos los medios de comunicación social oral. – Aplicar en su trato con los demás las condiciones de la comunicabilidad.
– Adquirir habilidades para ejercitar las actividades orales colectivas.	2. ACTIVIDADES ORALES COLECTIVAS – Informes. – Foros. – Mesas redondas. – Seminarios. – Simposios.	– Realizar estas actividades con profundidad, claridad, método y serenidad.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 6o.	EXPRESION ORAL Y ESCUCHA	
OBJETIVOS	CONTENIDO	CONDUCTAS FINALES
– Distinguir los matices del español hablado en las diferentes regiones de Colombia.	3. EL ESPAÑOL HABLADO EN COLOMBIA – Zonas lingüísticas. – Vocabulario. – Entonación. – Modismos. – Voces de origen indoamericano. – Extranjerismos y neologismos.	– Identificar y respetar las características idiomáticas en el trato con los demás. – Evitar el abuso de extranjerismos y neologismos innecesarios.
– Representar obras teatrales e identificar su valor.	4. LA DRAMATIZACION – Selección de la obra dramática. – El director. – Los actos. – Los ensayos. – El escenario.	– Utilizar el teatro como medio educativo y cultural.

Curso 6o.	LECTURA	
OBJETIVOS	CONTENIDO	CONDUCTAS FINALES
– Leer en función de la identificación, el análisis y la solución de un problema.	1. LECTURA COMENTADA – Planteamiento del tema. – Análisis e interpretación. – Juicio crítico sobre el problema. – Soluciones propuestas. – Evaluación de resultados.	– Emplear un método que conduzca a la comprensión y análisis de un texto.
	2. ANALISIS LITERARIO. ESTRUCTURA LITERARIA	
– Identificar los elementos básicos del contenido de la obra literaria.	2.1 *Análisis del contenido de una obra literaria* – Ubicación espacio-temporal de la obra y su autor. – El tema (social, estético, histórico, sociológico, etc.). – El argumento. – El espacio. – El tiempo en sus cuatro aspectos. – Los personajes y sus características. – La acción.	– Analizar obras literarias por medio de una guía.
– Identificar los elementos de la forma o estrato lingüístico de la obra literaria.	2.2 *Análisis de la forma o estrato lingüístico* – Medio de distinción entre el lenguaje en prosa y el lenguaje poético. – El plan. – Los procedimientos de elaboración. – El vocabulario.	

(Continúa)

(Continuación)

Curso 6o. LECTURA		
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
	– Los recursos expresivos. – Elementos de la narración. – Puntos de vista del narrador.	
	3. LECTURA ORAL	
– Leer obras literarias aplicando las técnicas correspondientes.	Técnicas adecuadas en la lectura de poesía, prosa y teatro.	– Aplicar las técnicas de la lectura oral a cualquier texto.

Curso 6o. COMPOSICION ESCRITA		
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Elaborar trabajos escritos de acuerdo a las técnicas correspondientes.	1. ORGANIZACION DEL TRABAJO ESCRITO	
	– Selección y ordenación de ideas. – Método de consulta. – Redacción y revisión. – Evaluación de resultados. – Presentación externa.	– Aplicar un sistema de organización en los trabajos escritos.
	2. ACTIVIDADES DE COMPOSICION ESCRITA	
	– Notas de clase o de conferencias. – Curriculum vitae. – Comunicación epistolar. – Redacción de artículos para la prensa.	– Elaborar notas de clases, hojas de vida, cartas, telegramas, artículos periodísticos, etc.
	3. LOS MEDIOS VISUALES DE COMUNICACION SOCIAL	
– Distinguir y usar los medios de comunicación social escritos.	– La prensa. – El libro. – El cartel. – El proyector. – El epidiascopio. – El folleto.	– Leer y comentar libros, prensa, folletos, carteles, etc.
– Aplicar la cooperación y la convivencia en la realización de cualquier trabajo.	4. TRABAJO DE GRUPO – Concepto. – Características. – Procedimientos.	– Realizar trabajos en grupo.
– Identificar y emplear con propiedad las locuciones latinas de uso actual.	5. LOCUCIONES LATINAS	– Interpretar las locuciones tomadas del latín, y que han pasado al uso culto del español.

Curso 6o. — GRAMATICA

OBJETIVOS	CONTENIDO	CONDUCTAS FINALES
– Identificar la buena pronunciación del idioma como factor de importancia para la vida personal, social y profesional.	1. FONETICA Y FONOLOGIA – Sistematización de los aspectos estudiados en años anteriores. 2. SINTAXIS Y MORFOLOGIA	– Expresarse adecuadamente de acuerdo con el uso aceptado del idioma en todas las circunstancias de su vida.
– Evitar el uso impropio de las partes gramaticales de la oración.	2.1 *Corrección de usos impropios:* – De sustantivos. – De adjetivos. – De comparativos y superlativos. – De pronombres personales y relativos. – De verbos. – De gerundios y participios. – De adverbios. – De preposiciones y conjunciones. – De oraciones coordinadas y subordinadas. 3. ORTOGRAFIA	
– Aplicar las normas ortográficas.	– Sistematización y aplicación de las principales reglas ortográficas.	– Elaborar trabajos sin errores de ortografía.

Curso 6o. — LITERATURA

OBJETIVOS	CONTENIDO	CONDUCTAS FINALES
– Distinguir las características y las etapas de la creación literaria, a fin de encauzar la creatividad personal.	1. LA CREACION LITERARIA – El artista y sus facultades. – El procedimiento literario. – La estilística. – Recursos estilísticos semánticos. – Recursos estilísticos morfológicos. – Recursos estilísticos sintácticos. – Recursos estilísticos fonéticos. 2. LITERATURA UNIVERSAL	– Elaborar trabajos literarios basándose en la lectura de buenos autores.
– Identificar el carácter de la poesía épica y su desarrollo en trozos leídos de los maestros en ese género.	2.1 *La epopeya* 2.1.1 Noción, fondo, forma. 2.1.2 Desarrollo de la épica. – Epica hindú (Ramayana-Mahabarata). – Epica griega (Ilíada y Odisea). – Epica latina (Eneida). – Epica Medieval (Canción de Rolando, Los Nibelungos, La Divina Comedia). – Epica renacentista (El paraíso perdido, Orlando el furioso, La Jerusalén libertada, La Araucana). 2.2 *La narrativa y sus formas*	– Leer y valorar obras épicas.
– Distinguir los caracteres de la fábula, el cuento y la novela.	2.2.1 La fábula. – Caracteres esenciales y secundarios. – Primera época: Pan-	– Leer y elaborar cuentos sencillos, anécdotas y fábulas.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 6o. LITERATURA		
OBJETIVOS	CONTENIDO	CONDUCTAS FINALES
	chatantra, Hipotadesa, Calila y Dimna, Esopo. – Segunda época: Fedro. – Tercera época: Juan de la Fontaine, Juan Gay, Efraím Lessing, Iván Kriloff, Lorenzo Pignotti, Tomás de Iriarte, Félix María Samaniego.	
	2.2.2 El cuento. – Características. Clases. – Cuentos primitivos de Egipto, la India y Grecia. Sendebar, Barlaam y Josafat, las Mil y una noches. – El Infante Juan Manuel, Godofredo Chaucer, Juan Boccacio, los "Fabliaux" de Francia. – Carlos Perrault, Voltaire, Jonathan Swift, Jacobo y Guillermo Grim, Hans C. Andersen, Ernesto Hoffman, Alfonso Daudet, Guy de Maupassant, Alejandro Puschkin, León Tolstoi, Washington Irving, Edgar Allan Poe, Mark Twain, Rudyard Kipling.	
	2.2.3 La novela. – Características. – Temática. – Iniciadores: Yamblico, Petronio, Apuleyo, Longo. – Narrativa medieval: Ci-	– Leer y comentar un mínimo de cinco novelas de autores reconocidos.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 6o. LITERATURA		
OBJETIVOS	CONTENIDO	CONDUCTAS FINALES
	clo del Rey Arturo y novelas de caballería. – Novela renacentista. Jacobo Sannazaro, Francisco Rabelais. – La novela en los siglos XVII y XVIII: Daniel Defoe, Oliverio Goldsmoth, J. Jacobo Rousseau, Juan Wolfgang Goethe, Bernardino de Saint Pierre. – La novela en el siglo XIX: Walter Scott, Carlos Dickens, Francisco Renato de Chateaubriand, Víctor Hugo, Alejandro Dumas, Julio Verne, Alejandro Manzoni, Honorato de Balzac, Sthendal, Gustavo Flaubert, Alfonso Daudet, Emilio Zola, Rudyard Kipling, Iván Turguenev, Fedor Dostoiewski, León Tolstoi, M. Eça de Queiroz, Fenimore Cooper, Washington Irving, Edgar A. Poe, Enriqueta Beacher, Stowe, M. Twain. – La novela en el siglo XX: Anatole France, Pierre Loti, André Gide, Marcel Proust, F. Mauriac, J. P. Sartre, G. Bernanos, A. Camus, Simone de Beauvoir, Françoise Sagan, G. Simenon, Curzio Malaparte, Alberto Moravia, Tomás	

(Continúa)

(Continuación)

Curso 6o.	LITERATURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
	Mann, Herman Hesse, Jacob Wasserman, Franz Kafka, Stefan Zweig, Sinclair Lewis, John dos Passos, John Steinbeck, E. Hemingway, William Faulkner, A. Huxley, Graham Greene, Somerset Maughan, James Joyce, Ilia Ehrenburg, Mijail A. Sholojov.	
– Poseer una idea clara de lo que es la historia y de los elementos que la caracterizan como género literario.	3. LA HISTORIA – Naturaleza. – Origen. – Fin. – Tema. – Importancia. – Elementos.	– Valorar la historia como medio de ampliar la cultura.
	3.1 *Desarrollo de la historia* – Libros históricos de la Biblia. – La historia en Grecia y Roma: Herodoto, Tucídides, Jenofonte, Plutarco, Julio César, Tito Livio, Tácito, Suetonio, San Agustín. – La historia en la Edad Media: Godofredo de Villehardouirn, Juan de Joinville, Juan Froissart, Felipe de Commynes. – La historia moderna y contemporánea: J. B. Bossuet, Luis Antonio Muratori, David Hume, William Robertson, Tomás Carlyle, Tomás Macauley, Francisco	

(Continúa)

(Continuación)

Curso 6o.	LITERATURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
	Guizot, Hipólito Taine, Fustel de Coulanges, Teodoro Momsen, Emil Ludwig.	
– Identificar los caracteres de la poesía lírica en poemas antiguos, modernos y contemporáneos.	4. LA POESIA LIRICA – Noción. – Temática. – Caracteres. – Estructura. – Lenguaje y estilo.	– Aplicar, en creaciones propias, los valores líricos.
	4.1 *Desarrollo de la poesía lírica:* – En las literaturas orientales. – En Grecia y Roma: Safo, Anacreonte, Píndaro, Horacio, Ovidio. – En las literaturas modernas: *Italiana:* S. Francisco de Asís, Francisco Petrarca, Alejandro Manzoni, J. Leopardi. *Francesa:* Pierre Ronsard, André Chenier, A. de Lamartine, Víctor Hugo, A. de Musset, A. de Vigny, A. Rimbaud, René Sully, Prudhome, F. Copée, C. Baudelaire, P. Verlaine, E. Mallarmé. *Inglesa:* Lord Byron, Percy B. Shelley, John Keats, Tomas Moore, L. Tennyson. *Alemana:* J. Wolfgang Goethe, F. Schiller, E. Heine. *Rusa:* Alejandro Puschkin.	

(Continúa)

(Continuación)

Curso 6o.	LITERATURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
	– La lírica del siglo XX en: *Francia:* Paul Claudel, C. Peguy, Guillermo Apollinaire, Paul Valery. *Italia:* Josué Carducci, Giovanni Pascoli, Gabriel D'Annunzio. *Inglaterra:* Gerard Manley Hopkins, Francis Thomson, Oscar Wilde, Ezra Pound, Thomas S. Eliot. *Alemania:* Rainer M. Rike. *Estados Unidos:* Edgar Allan Poe, Enrique W. Longfellow, Walt Whitman. – Novísima poesía: Tristán Tzara, André Breton, Luis Aragón, Paul Eluard, Jean Cocteau, Henri Michaux, S. John Perse, G. Séferis. 5. LA POESIA DRAMATICA	
– Identificar la esencia del hecho teatral y la naturaleza del género dramático.	5.1 *El hecho teatral:* – Teatro y literatura. – Presentación y representación. – Elementos del teatro. 5.2 *La poesía dramática:* – Nociones. – Caracteres fundamentales. – Tema y argumento. – El plan. – Los personajes. – La acción dramática.	– Leer y representar obras de teatro.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 6o.	LITERATURA	
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
	– Clasificación de la dramatica. 5.3 *Origen y evolución de la literatura dramática* – El teatro en Grecia y Roma: Esquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes, Menandro, Plauto, Terencio. – El teatro en la Edad Media. 5.4 *Grandes maestros del teatro* W. Shakespeare, P. Corneille, J. Racine, Molière, J. W Goethe, F. Schiller, C. Goldoni, Víctor Alfieri, V. Hugo, R. Wagner, Enrique Ibsen, Herman Suderman, G. Hauptman, Oscar Wilde, J. Bernard Shaw, L. Pirandello, J. Giradoux, J. P. Sartre, Samuel Beckett, E. Ionesco, Hugo Betti, Eugenio O'Neill. A. Miller, Tennessee Williams. 6. LA ORATORIA	
– Poseer una noción clara de la oratoria, sus técnicas y clases.	6.1 *Concepto* Clases de discursos. 6.2 *Grandes oradores* Isócrates, Demóstenes, Ciceron, S. J. Crisóstomo, Bossuet, Bourdaloue, D. O'Conell, B. Disraeli, Mirabeau, Napoleón, F. Guizot, A. Thiers, Jean Jaurés, Aristides Briand, W. Churchill.	– Leer obras de oratoria y elaborar algunas.

(Continúa)

(Continuación)

Curso 6o. LITERATURA		
OBJETIVOS	**CONTENIDO**	**CONDUCTAS FINALES**
– Identificar, en la lectura de obras de ensayo y de crítica, la importancia que tienen para ampliar las propias ideas.	7. EL ENSAYO Y LA CRITICA – Concepto. – Características. – Algunos ensayistas y críticos: Platón, Nicolás Maquiavelo, Miguel de Montaigne, Guillermo Federico Nietzsche, Blas Pascal, Erasmo de Rotterdam, C. Sainte Beuve, Hipólito Taine, Benedicto Croce, Tomás Carlyle, Giovanni Papini, Ralph Waldo Emerson, Jorge Mauricio Brandes, Bertrand Russell, Tomás Eliot, André Maurois.	– Identificar el valor literario del ensayo y la crítica, lo mismo que su uso en la vida.

NOTA: El profesor seleccionará las autores que crea convenientes, dentro de la lista sugerida u otros, de acuerdo con el tiempo asignado al programa, las facilidades de adquisición y la madurez del educando.

1.4 Reorganización de los programas

Los programas anteriores, que a nuestro modo de ver, son sintéticos en cuanto a su presentación, y científicos en cuanto a los contenidos, no son un "documento definitivo", ni obligan al profesor a una aplicación literal. Por el contrario, según se ha dicho, "son susceptibles de posteriores reajustes". La labor del profesor es entonces elaborar su propio programa de tal modo que se ajuste a su medio y a sus alumnos. Esta es la reorganización.

La reorganización de un programa constituye un proceso que implica varias operaciones, a saber: lectura previa, interpretación, integración, correlación y parcelación.

Lectura previa. El primer paso para reorganizar el programa es su lectura. Por ella el profesor se entera del espíritu de lo que debe hacerse, del marco general del proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura, de los temas centrales y de los objetivos generales que se persiguen.

Interpretación. Es una operación personal, de suma importancia, que consiste en analizar, en una óptica concreta, lo que debe ser enseñado y aprendido, los componentes del proceso docente-discente, el medio del trabajo escolar, los métodos de posible utilización, etc. El profesor debe pensar, en este aspecto, en las finalidades del programa, es decir, en los objetivos. Es preciso considerar que un programa no constituye un fin en sí mismo, y que, hay que tener en cuenta el *para qué* de la actividad académica con relación a la asignatura, y al provecho que puedan sacar los alumnos. La interpretación de un programa conlleva la elección de temas y de actividades, su dosificación, su oportunidad y adaptación al medio y a los alumnos, de acuerdo con diversas circunstancias.

Integración. La lengua, como hemos visto, encierra una gran complejidad de aspectos, los cuales deben ser tratados como un todo. La integración consiste en saber entrelazar los diferentes aspectos (fonético, morfosintáctico, ortográfico, literario) de tal manera que, mediante ellos, se observe la unidad de la lengua, su estructura y organización. Se trata de evitar la separación de dichos aspectos y de buscar su afinidad y conexión. La integración es, aparentemente, una operación complicada y difícil, pero absolutamente necesaria. En ella juegan un papel muy importante la agilidad mental del docente y su capacidad de iniciativa personal para conjugar los diversos enfoques de la lengua (oral, escrito, lector y sistemático). A veces, los programas oficiales son susceptibles de alteración, cuando presentan los temas en "secuencia lógica", pues es preciso adaptarse a los intereses, necesidades y capacidades de los alumnos. Para lograr la integración, es necesario dosificar cada

uno de los aspectos, de tal modo que el tiempo de clase sea suficiente para tocarlos todos. Cada uno de ellos debe ser tratado oportunamente para establecer las posibles relaciones existentes entre ellos.

Correlación. La lengua, vehículo de todas las enseñanzas, se encuentra en todas las asignaturas como medio e instrumento de información y de comunicación. La lengua es susceptible de ser relacionada con cualquier asignatura objeto de estudio y aprendizaje. No es propósito de la educación, primaria o secundaria, el formar lingüistas, sino el preparar a los alumnos para el correcto uso del idioma. Y, el idioma necesita un empleo adecuado, en cualquier asignatura, para su debida utilización y comprensión. No se estudia el idioma por sí mismo sino para poder hablar o escribir, correctamente, sobre cualquier tema, científico, literario o cultural, etc. El español puede ser correlacionado con las lenguas clásicas, por ejemplo, con las ciencias naturales o con las ciencias sociales.

Parcelación. Parcelar es dividir, distribuir, dosificar. La parcelación de un programa es otra operación importante y necesaria de la actividad escolar, pues en ella se encuentra la esencia de la reorganización del programa, y la pauta técnica del proceso. Una buena parcelación, por parte del profesor, es garantía de resultados óptimos por parte de los alumnos. Por la importancia y necesidad de dicha operación, vamos a extendernos un poco más en ella.

1.5 De la parcelación en especial

La palabra *parcelación* (Lat. "parcella" = partecita, diminutivo de "pars" = parte) indica pormenorización de contenidos, actividades, recursos didácticos, horarios, etc.

Es realmente la conversión de un programa sintético en analítico, con el fin de aplicarlo en el marco concreto de la clase. En un programa sintético tenemos una visión global del trabajo que profesor y alumno deben realizar durante determinado período académico. En el parcelador vemos los *pasos* concretos de dicho trabajo para obtener resultados, esto es el aprendizaje.

Una vez leído e interpretado el programa, buscada la integración de diversos aspectos, y considerada la posible correlación con otras asignaturas, debe procederse a parcelar, es decir, distribuir la materia en unidades de trabajo y de tiempo.

La parcelación puede ser anual o de curso, semestral, trimestral, bimensual, mensual, semanal o diaria. En realidad, el parcelador debe indicar lo que

ha de hacerse cada día. Por esta razón, muchos parceladores tienen como título "diario parcelador". Esto no significa que la elaboración de un parcelador deba efectuarse inmediatamente antes de la realización de la clase, porque la esencia de la parcelación está en la *previsión* tecnificadora que evite la improvisación.

Las parcelaciones a largo plazo (anuales o semestrales), no son las más aconsejables, porque pueden resultar, en la práctica, inaplicables. Por ello, son preferibles las mensuales y más aún las semanales, que son parcelaciones a corto plazo.

Inconvenientes y ventajas de la parcelación

La parcelación aparece, a primera vista, como una carga suplementaria de la labor docente que, obliga a dedicar un tiempo extra y anticipado al ejercicio de la profesión. Parecería un tiempo perdido, teniendo en cuenta los imprevistos que pudieran presentarse en su realización concreta, y que obligarían a la modificación de lo planeado.

Pero, reflexionando bien, las ventajas que la debida parcelación ofrece, son mayores y más importantes que sus inconvenientes. En efecto, un parcelador racional, y no un "mentirógrafo" (como suele decirse de parceladores improvisados y no seguidos), compensa ampliamente ese trabajo anticipado porque, ayuda al profesor en la preparacion de su labor, le sirve de camino en su trabajo y le ayuda a economizar tiempo y esfuerzos.

Al leer rápidamente su parcelador, el profesor está en capacidad de dirigir eficazmente el proceso didáctico, porque reviven en su mente la temática de la clase y las actividades previstas. Si las circunstancias requieren una modificación en sus planes, ésta será más bien accidental, y no incidirá profundamente en sus previsiones.

Lo que debe contener un parcelador

Aparte de los datos generales (nombre del establecimiento, asignatura, nombre del profesor, título de la unidad de trabajo, curso, etc.), lo más importante, lo que debe aparecer claramente, es lo siguiente:

1. El tema (contenidos)
2. Los objetivos específicos
3. Las actividades (del profesor y de los alumnos)
4. Los recursos didácticos (ayudas educativas)

5. La evaluación
6. La intensidad horaria

La parcelación se hace en hojas o planillas, en las cuales los puntos anteriores aparecen en varias columnas, como en el modelo que damos a continuación:

(Nombre del establecimiento)

Asignatura ________ Curso ________ Profesor ________

Unidad ________

Objetivos generales ________

Clases	Temas Contenido	Objetivos específicos	ACTIVIDADES Profesor	ACTIVIDADES Alumno	Recursos didácticos	Evaluación	Fecha	Firma

2. Textos de estudio del español a nivel medio

Consideraciones generales

Los textos o manuales de estudio, elaborados a modo de "herramienta" para servicio de los alumnos, no son métodos, en el sentido estricto del término, sino auxiliares y guías para el trabajo escolar, tanto para el profesor como para los alumnos.

Aunque el libro de texto no debe ser la única fuente de información para el alumno, es precioso elemento de las actividades académicas.

Es preciso dar al texto el valor que le corresponde: no hacer caso omiso de él, ni tampoco "esclavizarse" a él.

Algunos alumnos se presentan a las clases con las "manos limpias", es decir sin texto; no lo tienen, pero tampoco se preocupan por conseguirlo, así sea prestado.

Otros lo tienen, pero solamente "lo pasean"; no lo abren en sus casas, y apenas se sirven de él en las clases. Es como si no lo tuvieran.

Otros alumnos no saben servirse de los textos, por falta de orientación y entrenamiento.

Se observa con frecuencia que muchos alumnos sólo acuden a sus textos con ocasión de una previa o de un examen, para hacer repasos. Pero, si el texto no se ha manejado con la debida regularidad, solamente sirve para "confundirse".

Es necesario que cada alumno tenga su texto o manual para trabajar sobre él. Bien utilizado el texto es una gran ayuda para la preparación de las clases, y sirve además para realizar una conveniente retroalimentación después de éstas.

"El libro de texto proporciona un buen esquema para un curso, escribe Thomas M. Risk, y el maestro puede muy bien usarlo como base para su planeación". El mismo autor dice que: "Los libros de texto moderno tienen, por lo general, una planeación tal que el maestro sin experiencia no podrá

igualar", porque "generalmente están basados en años de experiencia e investigación"[1].

Pero nuestros manuales de clase pueden correr el peligro de convertirse en "almohadas de pereza", según expresión de Robert Dottrens, tanto para profesores como para alumnos.

El mismo pedagogo dice, respecto a la utilización de los textos, lo siguiente:

"Ya no estamos en el tiempo en que la lección consistía en hacer leer en alta voz una u otra lección del libro limitándonos a algunos comentarios y decir a los alumnos: 'Apréndanse esta página para mañana' "[2].

Si bien, por razones pedagógicas y económicas, no puede pedirse a los alumnos el que tengan varios libros de texto, conviene que el profesor conozca manuales diferentes para preparar sus clases, pues, no todo lo que es posible realizar en ellas está contenido, o desarrollado de igual manera, en un manual único.

Los textos de que disponemos son fruto, por lo general, de experiencias vividas en diferentes medios, con alumnos distintos, en épocas diferentes, etc.

Textos que en algunas circunstancias han dado excelentes resultados, pueden no acomodarse a otras. Por ello es necesario que el profesor esté actualizado, con relación al material didáctico y con relación a su utilización.

Algunos textos de español

(Acordes con el Decreto 080 de enero 22 de 1974, con la Resolución 277 de febrero 4 de 1975, y con los programas oficiales del Ministerio de Educación Nacional).

---

1 RISK, Th. M., *Teoría y práctica de la enseñanza en las escuelas secundarias*, México, Ed. UTEHA, 1967, p. 314.

2 DOTTRENS, R., *La clase en acción*, publicación del proyecto principal de educación en América Latina, UNESCO, Centro Regional, La Habana, Cuba, 1960, p. 48.













TITULO	AUTOR (ES)	NIVEL	EDITORIAL
Español y literatura	Lucila González de Chávez[1]	1o. E.M.	Bedout, S. A., Medellín.
" "	" " "	2o. "	"
" "	" " "	3o. "	"
" "	" " "	4o. "	"
" "	" " "	5o. "	"
" "	" " "	6o. "	"
Comuniquémonos (Dinámica del idioma)	Rubén Darío Julio y Angela Osorio [2]	1o. E.M.	"
" "	" "	2o. "	"
" "	" "	3o. "	"
" "	" "	4o. "	"
" "	" "	5o. "	"
" "	" "	6o. "	"
Español (Manual práctico)	Luis María Sánchez L. [3]	1o. E.M.	"
" "	" "	2o. "	"
" "	" "	3o. "	"
" "	" "	4o. "	"

1 *Lucila González de Chávez.* Profesora antioqueña. Exalumna del Instituto Central Femenino de Medellín. Egresada de la Universidad de Antioquia. Experiencia docente en varios colegios de Medellín. Catedrática de Teoría Literaria en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana. Colaboradora de los periódicos: *El Correo, El Colombiano,* y *El Espectador.*

2 *Rubén Darío Julio Casadiego.* Cucuteño. Egresado de la Escuela Normal de Varones de Pamplona. Licenciado en Filología e Idiomas de la Universidad Pedagógica de Colombia, Tunja. Especializado en Lingüística en el Instituto Caro y Cuervo de Bogotá. Master en Literatura Hispanoamericana y Lingüística en West Virginia University. Amplia experiencia docente a nivel medio y universitario.

Angela Osorio Jaramillo. Antioqueña. Normalista Superior de la Normal "La Merced" de Yarumal. Licenciada en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia. Profesora en la Escuela Simón Bolívar, en la Normal de Señoritas de Envigado, en el Departamento de Español de la Universidad de Antioquia. Asesora del programa de español en las escuelas de Coltejer.

3 *Luis M. Sánchez López.* Profesor meritorio de la Universidad de Antioquia. Ex-profesor de las escuelas de Restrepo-Valle- y Pedro Gómez Botero de Medellín, ex-rector del Liceo Gómez Ochoa de Caramanta-Antioquia-; ex-profesor interno del Liceo de la Universidad de Antioquia y ex-director de año del mismo establecimiento. Condecorado con medallas de oro por la Universidad de Antioquia y la Acción Social Universitaria y con las medallas Miguel Giraldo Salazar del Departamento de Antioquia y Camilo Torres del Ministerio de Educación Nacional. Miembro de la Asociación Nacional de Autores Colombianos de Obras Didácticas y de la Asociación de Autores Antioqueños.

TITULO		AUTOR (ES)	NIVEL	EDITORIAL
Español (Serie: Educación Creativa)		Varios[4]	1o.	Voluntad Editores Ltda. & CIA. Bogotá.
"			2o.	
"			3o.	"
"			4o.	"
"			5o.	"
"			6o.	"
Español usual		Varios[5]	1o.	"
"			2o.	"
"			3o.	"
"			4o.	"
"			5o.	"
"			6o.	"
Español	6	Varios	1o.	Susaeta Ed., S. A.
(Conquista	7		2o.	
del lenguaje[6]	8		3o.	"
	9		4o.	"
	10		5o.	"
	11		6o.	"

4 Los textos de español de la serie "Educación Creativa" han sido elaborados en equipo por los siguientes profesores: Efraín Martínez, Boom Luis Eduardo Montoya, José Torres Bonilla y Alirio Reyes Morán, (manuales), Neyla Campos Gaona, Guillermo Díaz Morales, Martha Cecilia González M., Teresa de J. Guevara Castillo (ficheros y parceladores), con la coordinación pedagógica de Augusto C. Mójica Niño, Miguel Bernal Ruiz, y Edgar Arias Garavito, y, bajo la dirección de Humberto Angel Rodríguez y Horacio Bejarano Díaz (académico).

5 La serie "Español usual", la más reciente de Voluntad Editores Ltda. & CIA. S.C.A., ha sido también, elaborada en equipo por un selecto grupo de personas, entre quienes mencionamos las siguientes: Victoria Cely C., Nelly Rey de Sánchez, Emma Aurora González Pulido, Gloria Cecilia Díaz Ortíz, Lina María Pérez de Saffón, María Mercedes Arias de García, Leonor Palomeque de Berrío y Edgar Arias Garavito, con la coordinación pedagógica de: Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, la asesoría en español y literatura de: Horacio Bejarano Díaz, Luis Bernardo Peña B., y María Candelaria Posada, y bajo la dirección general del profesor Carlos William Gómez Rosero.

6 Textos diseñados para la educación media vocacional por un equipo didáctico dirigido por el profesor Agustín Uhía Pinilla.

TITULO		AUTOR (ES)	NIVEL	EDITORIAL
Español[7]	6	Julia Durán de Rubiano, y	1o.	Editorial Universitaria de América, Ltda.
	7	Lucy Amparo Ponce de Rodríguez	2o.	
	8		3o.	"
	9		4o.	"
Español		Juan Luis Fuentes[8]	1o.	Norma, Bogotá.
		" " "	2o.	"
		" " "	3o.	"
		" " "	4o.	"
		" " "	5o.	"
		" " "	6o.	"

7 Colección para la educación media básica. Hasta el momento sólo existen textos hasta el noveno grado, que corresponde al cuarto de bachillerato.

8 Español. Profesor universitario.

APENDICE B

DOCUMENTOS

1. Tercer Congreso de Academias de Lengua Española (Recomendaciones) (Bogotá, julio 27 - agosto 6 de 1960).
2. Ley 002, del 6 de agosto de 1960 (Congreso de Colombia) (6 de agosto de 1960).
3. Decreto No. 189 (4 de febrero de 1964).
4. Resolución del Sexto Congreso de Academias de la Lengua (Caracas 20-29 de noviembre de 1972).
5. Conferencia Intergubernamental de la UNESCO, sobre políticas culturales en América Latina y el Caribe (Bogotá, 10-20 de enero de 1978).
6. Ley 14 de 5 de marzo de 1979 (Congreso de Colombia).
7. Decreto No. 2744 (14 de octubre de 1980).

1. **Tercer Congreso de Academias de la Lengua Española**
(Bogotá, julio 27 - agosto 6 de 1960)

Recomendación

"El Tercer Congreso de Academias de la Lengua, recomienda:

1. Que en todo el mundo hispánico la enseñanza y la palabra radiada se atengan a un tipo de dicción que no sólo elimine los vulgarismos rechazados por los hablantes cultos sino que tienda a atenuar los particularismos admitidos en cada región o país.

2. Que en la próxima edición de su *Gramática* especifique la Real Academia Española, los vulgarismos que deben evitarse y los particularismos que conviene refrenar. Mientras tanto, la *Guía de pronunciación española* (México, 1956) de Don Tomás Navarro, y las *Lecciones de pronunciación* (Bogotá, 1960) del Dr. Luis Flórez, pueden servir de excelente orientación respecto a unos y otros.

3. Que se ayuden a la enseñanza de la buena dicción mediante discos que registren, tanto en la exposición o recitación como en el coloquio, la pronunciación correcta de cada país convenientemente aliviada de sus peculiaridades más llamativas.

4. Que, independientemente de los discos encomendados a técnicos de la fonética, se aprovechen en la enseñanza, en la formación de locutores, actores, recitadores, etc., discos y grabaciones de literatos que representan la buena dicción en sus respectivos países. Se recomienda asimismo a los Gobiernos, establecer un intercambio de tales discos y grabaciones, a fin de que en cada país no sea extraña ya la pronunciación culta de los demás países hispánicos, y se fomente así la nivelación lingüística en vez de la divergencia"[1].

---

1 Tercer Congreso de Academias de la Lengua Española, Bogotá, 1960, p. 177.

2. **Ley 002, del 6 de agosto de 1960**

"EL CONGRESO DE COLOMBIA decreta:

Artículo 1o. Los documentos de actuación oficial y todo nombre, enseña, aviso de negocio, profesión e industria, y de artes, modas o deportes al alcance común, se dirán y escribirán en lengua española, salvo aquellos que por constituir nombres propios o nombres industriales foráneos ni son traducibles ni convenientemente variables.

En este último caso, de marcas exóticas registradas, se indicará, entre paréntesis, su pronunciación correcta, o su traducción, de ser posible, y siempre estarán en español las explicaciones pertinentes al objeto de la marca en cuestión.

En cualquier lugar donde se exhiben nombres extranjeros, como aviso o rótulo de industria, o actividad pública de otra índole, que no estén amparados por registro nacional o tradición ya imprescindible, la autoridad política correspondiente ordenará su retiro, mediante notificación escrita y prudente plazo.

Todo producto industrial colombiano comerciable llevará la nota de su origen nacional, puesta al pie de su nombre y avisos de información correpondientes.

Artículo 2o. La Academia Colombiana de la Lengua que será cuerpo consultivo del Gobierno para cuanto se relacione con el idioma y literatura patrios y el fomento de las letras, queda en lo sucesivo exenta de toda clase de impuestos nacionales. Igualmente se declaran libres de impuestos las donaciones que se le hagan, y a partir de 1960 recibirá del Tesoro Público un auxilio no inferior a doscientos mil pesos ($200.000,oo) anuales, del cual se tomará lo necesario para la buena organización, conservación, catalogación y administración de la Biblioteca de Antonio Gómez Restrepo.

Artículo 3o. Señálase el 23 de abril, aniversario de la muerte de Cervantes, para recordar al autor del Quijote, y rendir culto al idioma. Todos los establecimientos docentes, públicos y privados, conmemorarán esta fecha.

El Ministerio de Educación Nacional remitirá cada año sendos ejemplares del Quijote a los institutos oficiales de enseñanza secundaria y normalista,

para que sean entregados en dicho día como premio al mejor alumno de lengua castellana.

Artículo 4o. Las partidas necesarias para el cumplimiento de esta Ley se incluirán anualmente en el presupuesto fiscal de la respectiva vigencia, y cuando así no ocurriere, el Gobierno hará las operaciones indicadas para subsanar la omisión.

Artículo 5o. Deróganse la Ley 86 de 1928 y todas las demás disposiciones contrarias a la presente Ley o incompatibles con ella.

Dada en Bogotá, D. E., a cuatro de agosto de mil novecientos sesenta. El Presidente del Senado, *Alfredo Araujo Grau*; el Presidente de la Cámara de Representantes, *Gustavo Balcázar Monzón;* el Secretario General del Senado, *Jorge Manrique Terán;* el Secretario de la Cámara de Representantes, *Alvaro Ayala.* República de Colombia. Gobierno Nacional. Bogotá, D. E., seis de agosto de mil novecientos sesenta. Publíquese y ejecútese.

Alberto Lleras; el Ministro de Hacienda y Crédito Público, *Hernando Agudelo Villa*; el Ministro de Educación Nacional, *Gonzalo Vargas Rubiano*; el Ministro de Fomento, *Misael Pastrana Borrero*".

3. Decreto No. 189, que reglamenta la Ley de defensa del idioma

El Gobierno nacional reglamentó, mediante el Decreto No. 189 del 4 de febrero de 1964, la Ley 002 de "Defensa del Idioma".

Artículo 1o. El uso correcto de la lengua española, que es la oficial y nacional y cuya defensa se propone la Ley 2a. de 1960, proscribe no solamente el empleo de voces o palabras en idioma extranjero, en los documentos y casos a que dicha ley se refiere, sino el de construcciones gramaticales ajenas a la índole de la lengua española.

Parágrafo. Esta regla no impide que dentro del texto español se incluyan entre paréntesis vocablos o expresiones en otro idioma como citas o por vía de ejemplo o cuando por no haber término equivalente exacto, se haga indispensable la palabra extranjera.

Artículo 2o. Se expresarán en lengua española o castellana:

a) Los documentos oficiales emanados de las autoridades y los memoriales dirigidos a ellas.

b) La denominación de todo establecimiento, empresa industrial o comercial, así como la de institutos de educación, centros culturales, sociales o deportivos, hoteles, restaurantes y, en general, las de todo establecimiento, negocio o servicio abierto al público.
c) Los títulos o subtítulos, rótulos, enseñas, lemas de propaganda y emblemas que los acompañan.
d) Los nombres de los productos, artículos o mercancías originarios de fábricas o empresas establecidas en el país, los cuales no podrán inscribirse con nombre extranjero en el registro de marcas y patentes.
e) Los títulos de las publicaciones habladas y escritas que tengan origen en el país, los cuales no podrán inscribirse con nombre extranjero en el respectivo registro de la Sección de Propiedad Intelectual y Prensa del Ministerio de Gobierno, sin perjuicio de que su texto pueda ir en lengua extranjera, acompañado de la correspondiente traducción al castellano.

Artículo 3o. Se exceptúan de la regla contenida en el artículo 2o.:

a) Las denominaciones que consisten en nombres propios de personas ilustres y que no tengan traducción en español.
b) Los nombres propios de los dueños, empresarios o fundadores del respectivo establecimiento o negocio.
c) Los nombres de los establecimientos de educación cuando se refieren a nombres propios de personas eminentes o ilustres, previa calificación que de ello haga el Ministerio de Educación Nacional.
d) La razón social de compañías o la denominación de instituciones constituidas originalmente en países de otra lengua.
e) Las marcas de fábrica o nombres industriales de artículos, productos o mercancías originarios de países de otra lengua.
f) Los derechos que hayan sido adquiridos o se hayan constituido conforme a leyes preexistentes.
g) Los títulos de las publicaciones periódicas originarios de países de idioma distinto al español.

Artículo 4o. Se prohibe el registro de Propiedad Intelectual de abreviaturas o siglas como títulos de publicaciones periódicas o de otra especie, si éstas no tienen como subtítulo el significado correspondiente.

Artículo 5o. Cuando se trata de productos o artículos colombianos, las explicaciones que se impriman para información de los consumidores en hojas de instrucciones, en envases o empaques o en prospectos adjuntos a ellos deben ir en español, pero pueden agregarse traducciones en otros idiomas.

Artículo 6o. En todos los establecimientos educativos que funcionan en el país se dará preferente atención al aprendizaje y cultivo de la lengua castellana, y los estudios que en ellos se realicen deberán hacerse en castellano; pero, según la índole peculiar de los planteles, a juicio del Ministerio de Educación Nacional, podrá darse a las lenguas extranjeras mayor intensidad de la señalada en los planes oficiales de estudio.

Artículo 7o. Entre los requisitos para que el Ministerio de Educación Nacional otorgue o renueve las licencias de funcionamiento a cualquier clase de establecimiento de educación, figurará expresamente la exigencia de que los nombres y rótulos de éstos se expresen en la lengua nacional, excepción hecha de los derechos adquiridos.

Artículo 8o. En todos los establecimientos educativos que funcionan en el país, se usará el idioma castellano en los libros reglamentarios en los títulos que concedan, en certificados e informes sobre estudios de los alumnos y en la correspondencia de carácter oficial.

Artículo 9o. Igualmente, las bibliotecas de todos los planteles educativos deberán poseer una adecuada dotación de textos de consulta escritos en castellano y darán importancia a las obras que traten sobre diversos aspectos de la vida colombiana.

Artículo 10o. Todo aviso publicado en la prensa del país en lengua extranjera deberá ir acompañado de su traducción.

Artículo 11o. Es obligatorio para los locutores, animadores y ejecutores de programas de radio y televisión la observancia de las disposiciones legales y reglamentarias sobre defensa del idioma. Los directores de las estaciones y empresas respectivas velarán por el cumplimiento de dichas normas. Esta exigencia deberá ser más estricta en las empresas oficiales dedicadas a esos sistemas de difusión.

Artículo 12o. A la Academia Colombiana de la Lengua, como cuerpo consultivo del Gobierno se le encarga la labor de continuar, ampliar e intensificar la campaña por la defensa y pureza del idioma español con la mayor divulgación de las correcciones del lenguaje. Igualmente, asesorará al Ministerio de Gobierno en materia de registro de propiedad intelectual y prensa y al Ministerio de Fomento en materia de registro de propiedad industrial, cuando cualquiera de estas dos entidades así se lo solicite.

Artículo 13o. El Ministerio de Fomento por intermedio de la división de propiedad industrial procederá a reclasificar la nomenclatura marcaria y la

agrupación de patentes, con el objeto de actualizarlas conforme a las disposiciones del presente decreto.

Artículo 14o. El alcalde del Distrito Especial y los alcaldes municipales notificarán las disposiciones del artículo 1o. de la Ley 2a. de 1960 y los artículos 2o. y 7o. de este decreto a todas las personas o establecimientos a quienes se refieran dichas normas. Los interesados tendrán un término de sesenta (60) días a partir de la fecha de la comunicación respectiva, para comprobar que las denominaciones que usan se hallan debidamente registradas o incluidas en algunas de las excepciones establecidas en el artículo 3o. de este decreto.

Artículo 15o. Las personas, empresas o establecimientos que no justificaren dentro de dicho término su derecho a continuar usando la denominación en lengua extranjera, están obligadas a prescindir de tal denominación y si no lo hicieren dentro del plazo adicional de treinta (30) días, las autoridades de policía procederán a remover o a retirar las placas o anuncios en que se ostente públicamente la denominación prohibida, sin perjuicio de las sanciones a que hubiere lugar contra los que se resistieren o aplazaren el cumplimiento de las mencionadas disposiciones.

Artículo 16o. La renuencia o demora en ejercer las reglas de este decreto y de la Ley que reglamenta se sancionará con multas sucesivas de quinientos a dos mil pesos ($500.oo a $2.000.oo), que impondrán las autoridades de policía de oficio o a solicitud de parte con sujeción a los procedimientos policivos y respectivos, y con la obligación de dar aviso a los Ministerios de Gobierno, Educación, Fomento y Comunicaciones según el caso.

Artículo 17o. Este decreto regirá desde la fecha de su expedición y deroga las disposiciones que sean contrarias.

4. **Resolución del Sexto Congreso de Academias de la Lengua (Caracas 20-29 de noviembre de 1972)**

RESOLUCION V-6

"Ante la desorientación que existe en los países de habla hispana acerca de la enseñanza de la lengua española, como consecuencia de las profundas modificaciones que la ciencia del lenguaje ha experimentado durante los últimos decenios, el Sexto Congreso de Academias acuerda proponer a los educadores:

a) Son necesarios y laudables los esfuerzos que para renovar la teoría gramatical se están realizando por numerosos investigadores y escuelas científicas en todo el mundo.

b) Tales intentos tienen su ámbito propio en las universidades y centros especializados de investigación lingüística. Las diversas tendencias que se manifiestan hoy en el estudio del lenguaje han producido resultados de valor indiscutible pero distan mucho de haber creado un cuerpo de doctrina en el cual puedan presumirse la vigencia y durabilidad exigibles a los conocimientos que deben transmitirse en los grados primario y secundario de la educación.

c) La enseñanza de la lengua materna, para que resulte fecunda no necesita estar vinculada a una doctrina gramatical determinada, ésta es sólo uno de los componentes y no el más importante de la pedagogía idiomática. Identificar la enseñanza del español con la enseñanza de una teoría gramatical, tradicional o moderna, desvirtúa gravemente, si no pasa de ahí, los fines que debe perseguir el profesor de español en los grados escolares antes citados; de él espera la sociedad que adiestre a los jóvenes ciudadanos en el empleo correcto, propio y caudaloso del idioma. Una pedagogía lingüística racional, debe basarse, fundamentalmente, en ejercicios prácticos que enriquezcan la capacidad expresiva, oral y escrita, de los alumnos, y que reprima los hábitos atentatorios contra el genio y la unidad del idioma.

RESUELVE

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, el VI Congreso de Academias tiene a honra formular a las autoridades docentes y a los educadores de todo el mundo hispánico las siguientes recomendaciones:

1) Conviene que, en los grados primarios y secundarios, la enseñanza del idioma se realice, esencialmente, por medio de métodos prácticos.
2) La docencia de la gramática debe subordinarse a los fines de la pedagogía idiomática antes descritos, y, por tanto, parece oportuno que se dedique a su explicación menor tiempo que el destinado a la enseñanza práctica del español. Tenderá a estimular hábitos de reflexión sobre la lengua, dentro de su orientación perfectamente normativa.
3) Hasta que se publique la nueva edición de *Gramática* de la Real Academia Española, en la cual se realizan abundantes reformas que la modernizan notablemente, se recomienda a los docentes la consulta del *esbozo* que de dicha gramática va a publicarse próximamente, el cual aunque carece aún de fuerza normativa, introduce ya muchas de aquellas reformas.

4) Las Academias de la Lengua deberán dirigirse oficialmente a los Ministerios de Educación de sus respectivos países, para hacerles conocer la decisión de este VI Congreso de Academias con los pormenores contenidos en la presente Resolución[2].

UNESCO

5. Conferencia intergubernamental sobre las políticas en América Latina y el Caribe[3]

(Bogotá, 10-20 de enero de 1978)

RECOMENDACION No. 56

La Conferencia,

Teniendo en cuenta que la lengua constituye parte fundamental de la cultura de los pueblos.

Consciente de la importancia de fomentar la lengua española en bien de la identidad cultural hispanoamericana.

Considerando la inmensa trascendencia que tiene la afinidad del idioma para el proceso de integración cultural de los países hispanohablantes y para su buen entendimiento.

Reconociendo la amplia contribución de América Latina y el Caribe al enriquecimiento de la lengua española, por medio de la incorporación de su experiencia social, histórica y cultural, y con el respeto pleno a todas las lenguas que se hablen en la región.

Conocedora de que el español es utilizado por más de trescientos millones de hombres.

Recordando que la lengua española completó mil años como lengua autónoma escrita y hablada.

2 Cf. *Memoria del Sexto Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española*, 20-29 de noviembre de 1972, Caracas, Venezuela, 1974, pp. 684-685.

3 Organizada por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Reconociendo la necesidad de una acción conjunta que estimule el desarrollo de la lengua.

Recomienda a los Estados miembros hispanohablantes:

1. Solicitar a la Asociación de Academias de la Lengua Española la elaboración de estudios comparativos sobre la enseñanza y la estructura de la lengua en la región, que puedan servir de base a programas de enseñanza del idioma;
2. Promover reuniones nacionales e internacionales de profesores y especialistas en la enseñanza de la lengua española en la región;
3. Realizar cursos superiores de enseñanza de la lengua a profesores de la materia, utilizando las academias o asociaciones de la lengua, sociedades literarias, etc.
4. Solicitar la colaboración de la UNESCO y del Fondo Internacional para la promoción de la cultura para lograr estos fines;
5. Fomentar el buen uso de la lengua en todas las personas que trabajen en los medios de comunicación social;
6. Pedir a las asociaciones de prensa de lengua española la publicación de contribuciones regulares sobre el conocimiento y el buen uso del lenguaje;
7. Solicitar también a las asociaciones de radiodifusión y televisión la elaboración de programas sobre el conocimiento y el buen uso de la lengua y su difusión por las emisoras asociadas, insistiendo en el cuidado de la buena locución;
8. Apoyar el grupo del idioma español de la UNESCO en su interés en defensa del idioma y recomendar que en adelante actúe en la organización como promotor de las acciones previstas para el mejoramiento de la lengua.

6. Ley 14 de 5 de marzo de 1979

Por medio de la cual se restablece la defensa del idioma español y se da una autorización a la Academia Colombiana de la Lengua.

El Congreso de Colombia

DECRETA:

Artículo 1o. Los documentos de actuación oficial, y todo nombre, enseña, aviso de negocio, profesión o industria y de artes, modas, al alcance co-

mún, se dirán y escribirán en la lengua española, salvo aquellos que por constituir nombres propios o nombres industriales foráneos ni son traducibles ni convenientemente variables.

En este último caso de marcas exóticas registradas, se indicará, entre paréntesis, su pronunciación correcta, o su traducción, de ser posible, y siempre estarán en español las explicaciones pertinentes al objeto de la marca en cuestión.

En cualquier lugar donde se exhiban nombres extranjeros como avisos o rótulos de industria, o actividad pública de otra índole, que no estén amparados por registro nacional o tradición ya imprescindible, la autoridad política correspondiente ordenará su retiro, mediante notificación escrita y prudente plazo.

Todo producto industrial colombiano comerciable llevará la nota de su origen nacional puesta al pie de su nombre y avisos de información correspondientes.

Artículo 2o. A partir de la vigencia de la presente ley y sin perjuicio de los tratados y convenios sobre la materia que obliguen a Colombia, no podrán emplearse como marcas, palabras que pertenezcan a idiomas extranjeros.

Artículo 3o. Autorízase a la Academia Colombiana de la Lengua para que invierta las sumas que actualmente tiene en su poder, procedentes de los premios Vergara y Vergara, y Félix Restrepo, en publicaciones de la corporación o adquisición de libros para la biblioteca.

La convocatoria para el premio Félix Restrepo versará sobre filología, lingüística o crítica literaria.

Cuando se declare desierto cualquiera de los mencionados concursos el premio correspondiente se acumulará al del siguiente año.

Artículo 4o. Deróganse las disposiciones contrarias a la presente ley.

Artículo 5o. Esta ley rige a partir de su promulgación.

Dada en Bogotá, D. E., a los doce días del mes de diciembre de mil novecientos setenta y ocho.

El Presidente del Senado, Guillermo Plazas Alcid; el Presidente de la Cámara de Representantes, Jorge Mario Eastman; el Secretario General del Sena-

do, Amaury Guerrero; el Secretario General de la Cámara de Representantes, Jairo Morera Lizcano.

República de Colombia. Gobierno Nacional. Bogotá, 5 de marzo de 1979.

Publíquese y ejecútese (Fdo.) *Julio César Turbay Ayala.*
El Ministro de Desarrollo Económico (Fdo.) *Gilberto Echeverry M.*
El Ministro de Educación Nacional (Fdo.) *Rodrigo Lloreda Caicedo.*

7. Decreto No. 2744 de 1980
(Octubre 14)

Artículo 1o. El uso correcto de la lengua española, que es la oficial y nacional y cuya defensa se propone la ley 14 de 1979, proscribe no solamente el empleo de voces o palabras en idioma extranjero, en los documentos y casos a que dicha ley se refiere, sino el de construcciones gramaticales ajenas a la índole de la lengua española.

Parágrafo. Esta regla no impide que dentro del texto español se incluyan entre paréntesis, vocablos o expresiones en otro idioma como citas o por vía de ejemplo o cuando por no haber un término equivalente exacto, se haga indispensable la palabra extranjera.

Artículo 2o. Se expresarán en lengua española o castellana:

a. Los documentos oficiales emanados de las autoridades y los memoriales dirigidos a ellas.
b. La denominación de todo establecimiento, empresa industrial o comercial, así como la de institutos de educación, centros culturales, sociales o deportivos, hoteles, restaurantes y, en general, las de todo establecimiento, negocio o servicio abierto al público.
c. Los títulos o subtítulos, rótulos, enseñas, lemas de propaganda y emblemas que los acompañan.
d. Los nombres de los productos, artículos o mercancías originarios de fábricas o empresas establecidas en el país, los cuales no podrán inscribirse con nombre extranjero en el registro de marcas y patentes.
e. Los títulos de las publicaciones habladas y escritas que tengan origen en el país, los cuales no podrán inscribirse con nombres extranjeros en el respectivo registro de la sección de propiedad intelectual y prensa del Ministerio de Gobierno, sin perjuicio de que su texto pueda ir

en lengua extranjera, acompañado de las correspondientes traducciones al castellano.

Artículo 3o. Se exceptúan de la regla contenida en el Artículo 2o. :

a. Las denominaciones que consisten en nombres propios de personas ilustres y que no tengan traducción en español.
b. Los nombres de los establecimientos de educación cuando se refieran a nombres de personas eminentes o ilustres, previa calificación que de ello haga el Ministerio de Educación Nacional.
c. La razón social de compañías o la denominación de instituciones constituidas originalmente en países de otra lengua.
d. Las marcas de fábrica o nombres industriales de artículos, productos o mercancías originarios de países de otra lengua.
e. Los derechos que hayan sido adquiridos o se hayan constituido conforme a las leyes preexistentes.
f. Los títulos de las publicaciones periódicas originarios de países de idioma distinto al español.

Artículo 4o. Se prohibe el registro de propiedad intelectual de abreviaturas o siglas como títulos de publicaciones periódicas o de otra especie, si éstas no tienen como subtítulo el significado correspondiente.

Artículo 5o. Cuando se trata de productos o artículos colombianos, las explicaciones que se impriman para información de los consumidores en hojas de instrucciones, en envases o empaques o en prospectos adjuntos a ellos deben ir en español, pero pueden agregarse traducciones en otros idiomas.

Artículo 6o. En todos los establecimientos educativos que funcionan en el país se dará preferente atención al aprendizaje y cultivo de la lengua castellana y los estudios que en ellos se realicen deberán hacerse en castellano, pero según la índole peculiar de los planteles, a juicio del Ministerio de Educación Nacional, podrá darse a las lenguas extranjeras mayor intensidad de la señalada en los planes oficiales de estudio.

Artículo 7o. Entre los requisitos para que el Ministerio de Educación Nacional otorgue o renueve las licencias de funcionamiento a cualquier clase de establecimientos de educación, figurará expresamente la exigencia de que los nombres y rótulos de éstos se expresen en la lengua nacional, excepción hecha de los derechos adquiridos.

Artículo 8o. En todos los establecimientos educativos que funcionan en el país, se usará el idioma castellano en los libros reglamentarios, en los títulos

que concedan, en los certificados e informes sobre estudios de los alumnos y en la correspondencia de carácter oficial.

Artículo 9o. Igualmente, las bibliotecas de todos los planteles educativos deberán poseer una adecuada dotación de textos de consulta en castellano y darán importancia a las obras que traten sobre diversos aspectos de la vida colombiana.

Artículo 10o. Todo aviso publicado en la prensa del país en lengua extranjera, deberá ir acompañado de su traducción.

Artículo 11o. Es obligatorio para los locutores, animadores y ejecutores de programas de radio y televisión la observancia de las disposiciones legales y reglamentarias sobre defensa del idioma. Los directores de las estaciones y empresas respectivas velarán por el cumplimiento de dichas normas. Esta exigencia deberá ser más estricta en las empresas oficiales dedicadas a esos sistemas de difusión.

Artículo 12o. A la Academia Colombiana de la Lengua, como cuerpo consultivo del gobierno, se le encargará la labor de continuar, ampliar e intensificar la campaña por la defensa y pureza del idioma español con la mayor divulgación de las correcciones del lenguaje. Igualmente, asesorará al Ministerio de Gobierno en materia de registro de propiedad intelectual y prensa y al Ministerio de Desarrollo Económico en materia de registro de propiedad industrial, cuando cualquiera de estas dos entidades así se lo solicite.

Artículo 13o. El Ministerio de Desarrollo Económico, por intermedio de la Superintendencia de Industria y Comercio, procederá a reclasificar la nomenclatura marcaria y la agrupación de patentes, con el objeto de actualizarlas conforme a las disposiciones del presente Decreto.

Artículo 14o. El alcalde del Distrito Especial y los alcaldes municipales notificarán las disposiciones del Artículo 1o. de la Ley 14 de 1979 y los Artículos 2o. y 7o. de este Decreto a todas las personas o establecimientos a quienes se refieren dichas normas. Los interesados tendrán un término de sesenta (60) días, a partir de la fecha de la comunicación respectiva, para comprobar que las denominaciones que usan se hallan debidamente registradas o incluidas en algunas de las excepciones establecidas en el Artículo 3o. de este Decreto.

Artículo 15o. Las personas, empresas o establecimientos que no justificaron dentro de dicho término su derecho a continuar usando la denominación

en lengua extranjera, están obligados a prescindir de tal denominación y si no lo hicieren dentro del plazo adicional de treinta (30) días, las autoridades de policía procederán a remover o a retirar las placas o anuncios en que se ostente públicamente la denominación prohibida, sin perjuicio de las sanciones a que hubiere lugar contra los que resistieren o aplazaren el cumplimiento de las mencionadas disposiciones.

Artículo 16o. La renuencia o demora en ejecutar las reglas de este decreto y de la ley que reglamenta se sancionará con multas sucesivas de quinientos ($500.oo) a mil pesos ($1.000.oo) que impondrán las autoridades de policía de oficio o a solicitud de parte con sujeción a los procedimientos policivos respectivos y con la obligación de dar aviso a los Ministerios de Gobierno, Educación, Desarrollo Económico y Comunicaciones, según el caso.

Artículo 17o. A partir de la vigencia de la Ley 14 de 1979, y sin perjuicio de los tratados y convenios sobre la materia que obliguen a Colombia, no podrán emplearse como marcas palabras que pertenezcan a idiomas extranjeros.

Artículo 18o. Autorízase a la Academia Colombiana de la Lengua para que invierta las sumas que actualmente tiene en su poder, procedentes de los premios Vergara y Vergara y Félix Restrepo, en publicaciones de la corporación o adquisición de libros para la biblioteca.

De los dineros pertenecientes al premio Vergara y Vergara, la Academia dejará la suma de cien mil pesos ($100.000.oo) como capital del premio para que los invierta en papeles de crédito o en cartera bancaria, a fin de que con la renta producida se paguen el premio y los gastos del discernimiento del mismo, todo ello de acuerdo con el reglamento que dicte la Academia.

Los dineros pertenecientes al premio Félix Restrepo los invertirá la Academia en publicaciones de corporación o en adquisición de libros para la biblioteca. Los $50.000.oo que anualmente recibe la Academia para el premio Félix Restrepo, los podrá colocar en establecimiento bancario mientras se discierne el premio, para su otorgamiento, de acuerdo con el reglamento que dicte la corporación.

Artículo 19o. Cuando se declare desierto cualquiera de los mencionados concursos, el premio se acumulará al del siguiente año.

Artículo 20o. Este decreto rige a partir de la fecha de su expedición y deroga las disposiciones que sean contrarias.

Comuníquese, publíquese y cúmplase.

Dado en Bogotá a 14 de octubre de 1980.

El Presidente de la República, *Julio César Turbay Ayala;* el Ministro de Gobierno, *Germán Zea Hernández;* el Ministro de Desarrollo Económico, *Andrés Restrepo Londoño;* el Ministro de Educación Nacional, *Guillermo Angulo Gómez*; el Ministro de Comunicaciones, *Gabriel Melo Guevara.*

APENDICE C

Península Ibérica
España (país lejano)
Hispania

VISION HISTORICO-GEOGRAFICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Cuna de nuestra lengua española, el castellano, que ha cruzado ya el umbral del milenio, fue la Península Ibérica, llamada por los cartagineses España, "país lejano", y, a la que los romanos denominaron Hispania.

Producto de una variada mezcla de lenguas (íbera, celta, hebrea, griega, latina, árabe, francesa, italiana, etc.), y de una lenta evolución, la lengua española o castellana pertenece a la gran familia *indoeuropea.*

No obstante el influjo de las diversas ramificaciones indoeuropeas en la formación de esta lengua, fue el latín el que dejó huellas más profundas y permanentes en su estructura, por razones histórico-geográficas, políticas y culturales. Por esta razón, la lengua española ha recibido denominaciones tales como: neolatina, románica o romance.

Al ser incorporada al Imperio romano, en expansión en el siglo III a. C., la Península Ibérica, al igual que otras regiones sometidas al conquistador y colonizador latino, tuvo como lengua oficial el *latín*, utilizado en sus dos formas: el *clásico* (escrito, culto, literario) y el *vulgar* (hablado, medio de comunicación del pueblo, traído a España por los soldados y colonizadores romanos).

Poco a poco, la lengua importada comenzó a sufrir modificaciones fonológicas, gramaticales, morfosintácticas, léxicas y semánticas, especialmente en su forma hablada, bajo el influjo de los idiomas propios de las regiones romanizadas.

Otros factores vinieron a añadirse a dichas modificaciones: la decadencia de la cultura romana, la invasión germana del siglo V. d. C, y la invasión árabe del siglo VII d. C.

Con la dominación visigoda, especialmente en el norte de la península, en la futura región de Castilla, comenzó a romperse la unidad idiomática, basada en el latín. En realidad el elemento germánico no afectó tanto la lengua española en lo fonético, ni en lo morfológico, ni en lo sintáctico. Fue más el hecho de la separación geográfica lo que contribuyó a la diversificación dialectal. Don Ramón Menéndez Pidal escribe que "el centenar escaso de palabras germánicas que emplea el español es, en gran parte, de introducción más antigua que la dominación visigoda; se incorporaron al latín vulgar antes de la desmembración del Imperio y por eso las vemos no sólo en el español, sino en todos los otros romances"[1].

Los árabes penetraron en la península y en el año 711 d. C. lucharon con los visigodos a quienes vencieron en la batalla de Guadalete, para comenzar una ocupación dominante de ocho siglos, durante los cuales su lengua coexistió con la lengua romance, cuyo vocabulario se fue ampliando con arabismos tan numerosos, que el árabe se puede considerar segunda lengua en importancia después de la latina. Los filólogos han calculado en cuatro mil las voces españolas de origen árabe.

Las relaciones entre moros y cristianos fueron muy intensas. Como no traían mujeres, se casaron con hispano-godas; construyeron escuelas, levantaron edificios, desarrollaron la agricultura, e impulsaron la cultura.

El latín que hablaban los hispanos sometidos a la dominación musulmana dio origen a los dialectos mozárabes que sirvieron de transición entre los dialectos románicos occidentales como el gallego-portugués, y los orientales como el catalán.

Los cristianos que no se rindieron al invasor árabe, se refugiaron en las montañas asturianas y desde allí comenzaron "la reconquista". Eligieron como rey a un noble visigodo, Pelayo, quien venció a los musulmanes en Covadonga. Posteriormente fueron organizándose otros reinos como el de

1 MENENDEZ PIDAL, Ramón, *Manual de gramática histórica española,* Madrid, Ed. Espasa-Calpe, 1977, p. 20.

Galicia, el de León, el de Navarra, el de Castilla y el de Aragón. Todos estos reinos tuvieron su respectivo dialecto, cuyos elementos se irían integrando para configurar la lengua española[2].

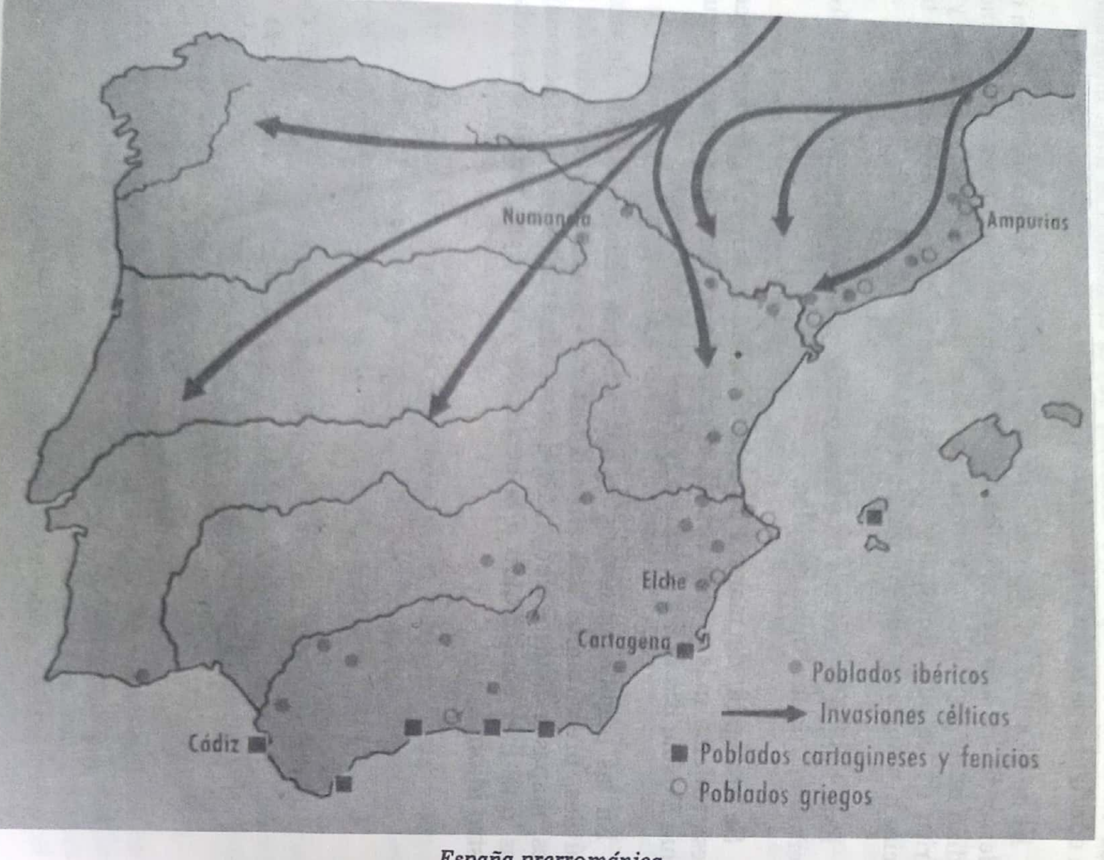
El de Castilla, así llamado por los numerosos castillos erigidos para defenderse de los ataques musulmanes, condado del reino leonés que se independizó en el siglo X con Fernán González, dada su posición geográfica y su espíritu de empuje político y cultural, se erigió en centro de todas las tendencias hispánicas y núcleo principal de la lengua española.

Esta lengua dejará sus fronteras patrias para convertirse en "vínculo de fraternidad" de múltiples pueblos.

Se arraigará, de manera especial en suelo americano para enriquecerlo y desarrollarse más y más con él, resultando así una gran verdad, aquélla de que *España dio la luz al idioma, y América lo amamantó.*

En las páginas siguientes, y, como hemos dicho, a manera de auxiliares útiles, presentamos una síntesis histórico-geográfica, por medio de imágenes, mapas y cuadros sinópticos, destacando acontecimientos, personajes y obras que han contribuido a la evolución y progreso temporo-espacial de nuestro idioma.

2 DE LEZAMA Yosu, *Historia de la lengua española,* Bogotá, USTA, 1979, pp. 35 y ss.



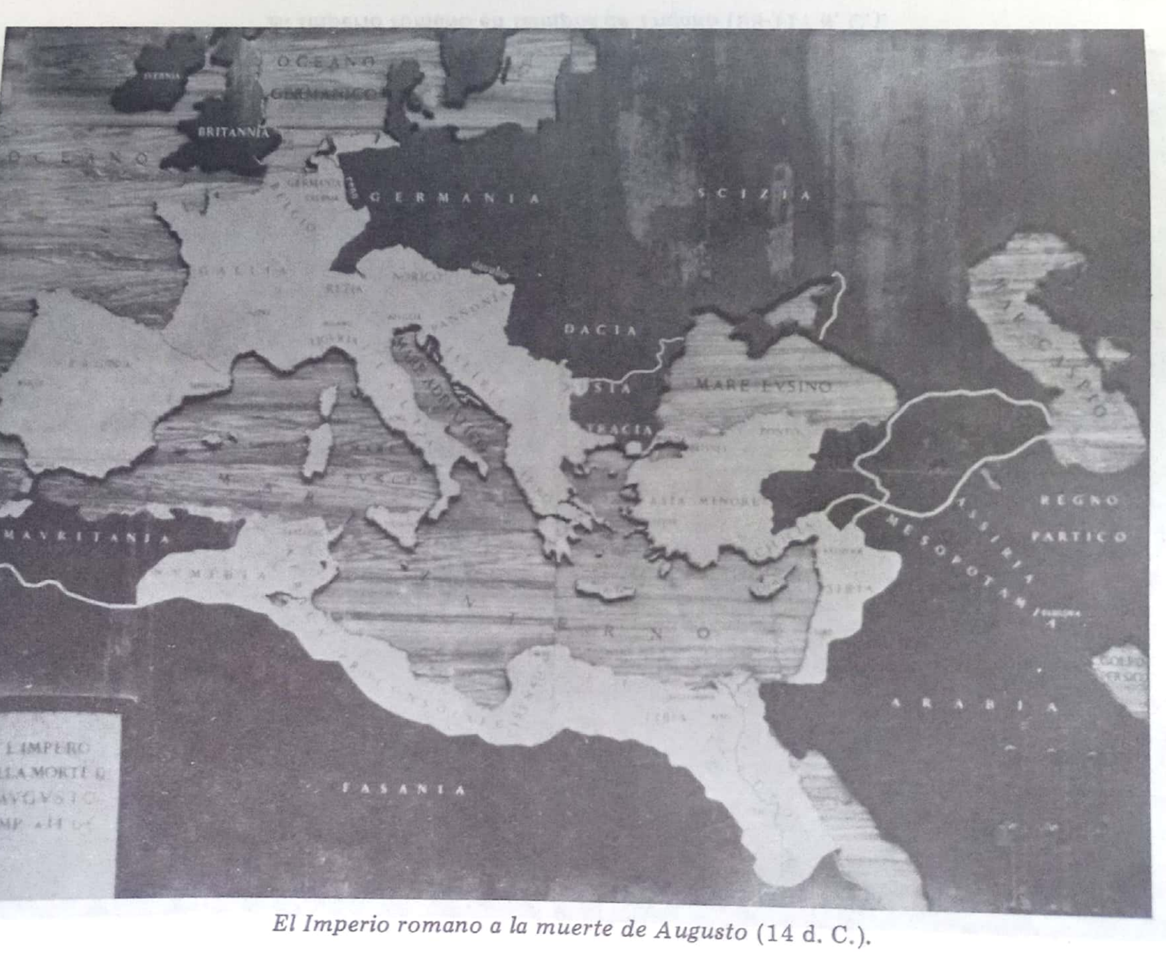
España prerrománica.



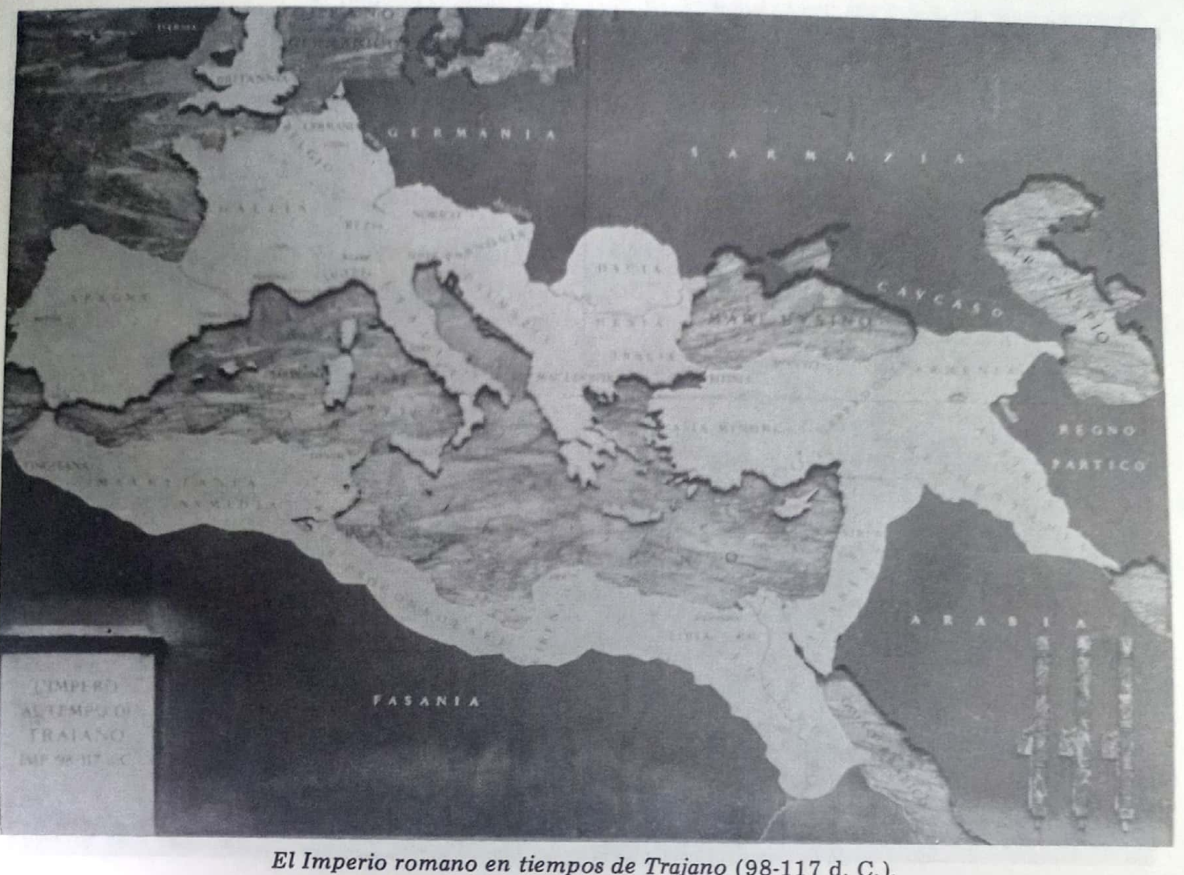
Roma en sus comienzos. Siglo VIII a. C.



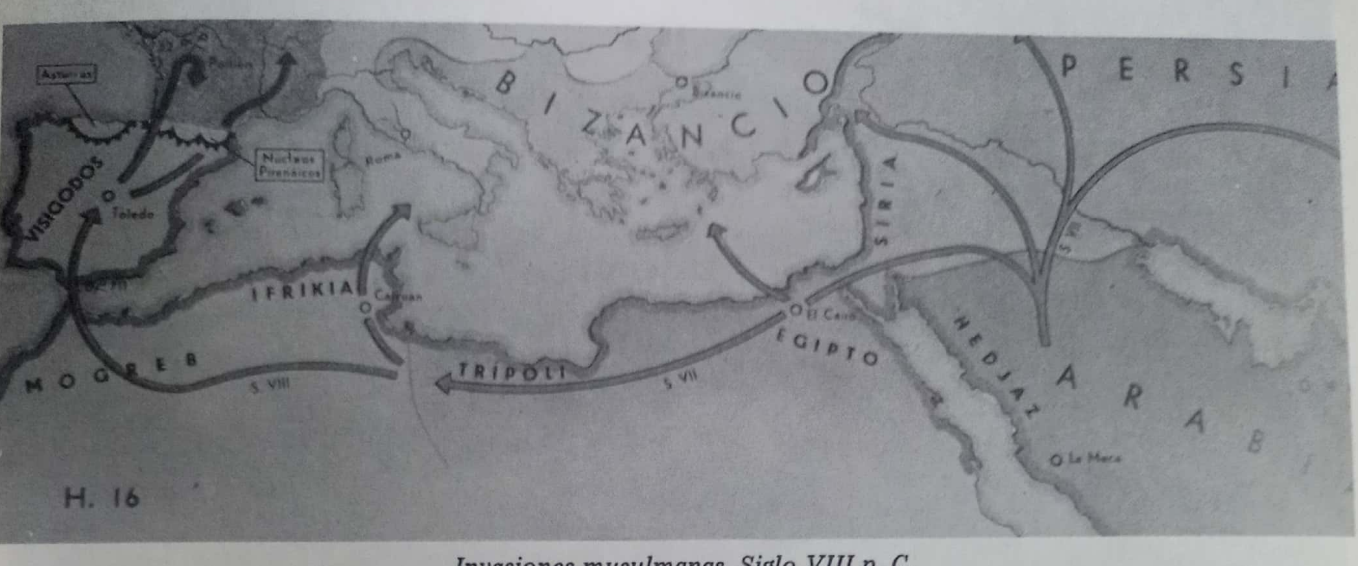
El dominio de Roma después de las guerras púnicas (146 a. C.).



El Imperio romano a la muerte de Augusto (14 d. C.).



El Imperio romano en tiempos de Trajano (98-117 d. C.).



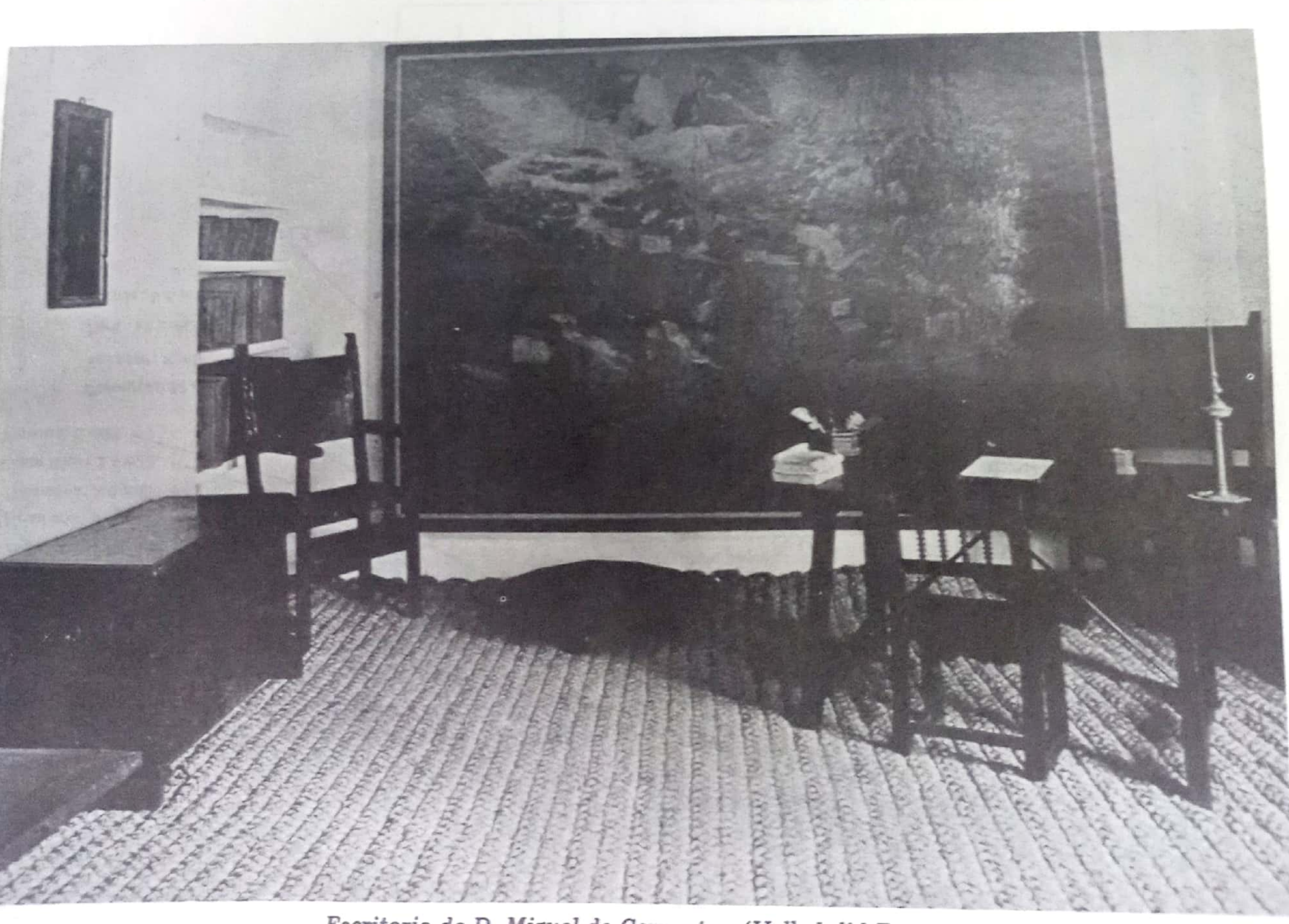
Invasiones musulmanas. Siglo VIII p. C.



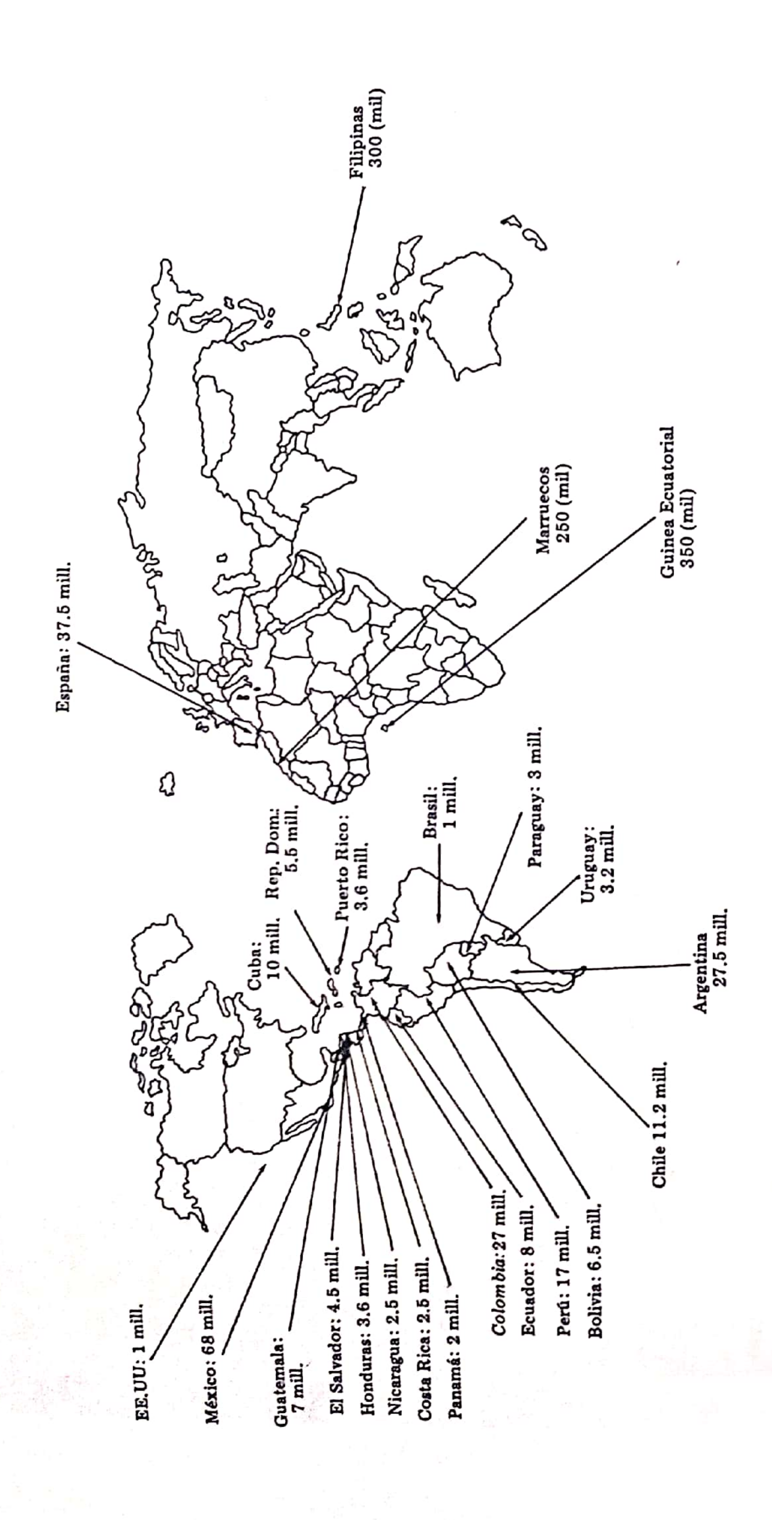
Unificación de la corona española (Castilla y Aragón). Siglo XV.



El Imperio español



Escritorio de D. Miguel de Cervantes (Valladolid-España).



ACADEMIAS DE LA LENGUA

CORRESPONDIENTES DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (R. A. E.)[1]

Orden de fundación	Academia	Sede	Fecha de fundación
1a.	Colombiana	— Bogotá	— 10 de mayo de 1871
2a.	Ecuatoriana	— Quito	— 15 de octubre de 1874
3a.	Mexicana	— México	— 26 de junio de 1875
4a.	Salvadoreña	— San Salvador	— 14 de octubre de 1876
5a.	Venezolana	— Caracas	— 25 de enero de 1883
6a.	Chilena	— Santiago de Chile	— 5 de junio de 1885
7a.	Peruana	— Lima	— 5 de mayo de 1887
8a.	Guatemalteca	— Guatemala	— 30 de junio de 1887
9a.	Costarricense	— San José de Costa Rica	— 19 de octubre de 1922
10a.	Filipina	— Manila	— 25 de junio de 1924
11a.	Panameña	— Panamá	— 12 de mayo de 1926
12a.	Cubana	— La Habana	— 19 de mayo de 1926
13a.	Paraguaya	— Asunción	— 30 de junio de 1927
14a.	Boliviana	— La Paz	— 8 de mayo de 1928
15a.	Nicaragüense	— Managua	— 31 de mayo de 1928
16a.	Dominicana	— Santo Domingo	— 31 de diciembre de 1931
17a.	Hondureña	— Tegucigalpa	— 23 de diciembre de 1949
18a.	Puertorriqueña	— San Juan de Puerto Rico	— 28 de enero de 1955

ACADEMIAS ASOCIADAS

Academia	Sede	Fecha de fundación
— Academia Argentina de Letras	— Buenos Aires	— 13 de agosto de 1931
— Academia Uruguaya Nacional de Letras	— Montevideo	— 10 de febrero de 1943

1 La R. A. E. fue fundada en 1713 por D. Juan Manuel Fernández Pacheco, marqués de Villena, y aprobada por Real Cédula de Felipe V, el 3 de octubre de 1714.

Academia colombiana

La Academia Colombiana de la Lengua fue, en orden cronológico de fundación, la primera de América (10 de mayo de 1871).

Fueron sus fundadores: José María Vergara y Vergara, José Manuel Marroquín y Miguel Antonio Caro, (primera junta).

Acordaron ellos conformar la Academia con doce personas, en memoria de las doce primeras chozas levantadas por los conquistadores en Santa Fe de Bogotá.

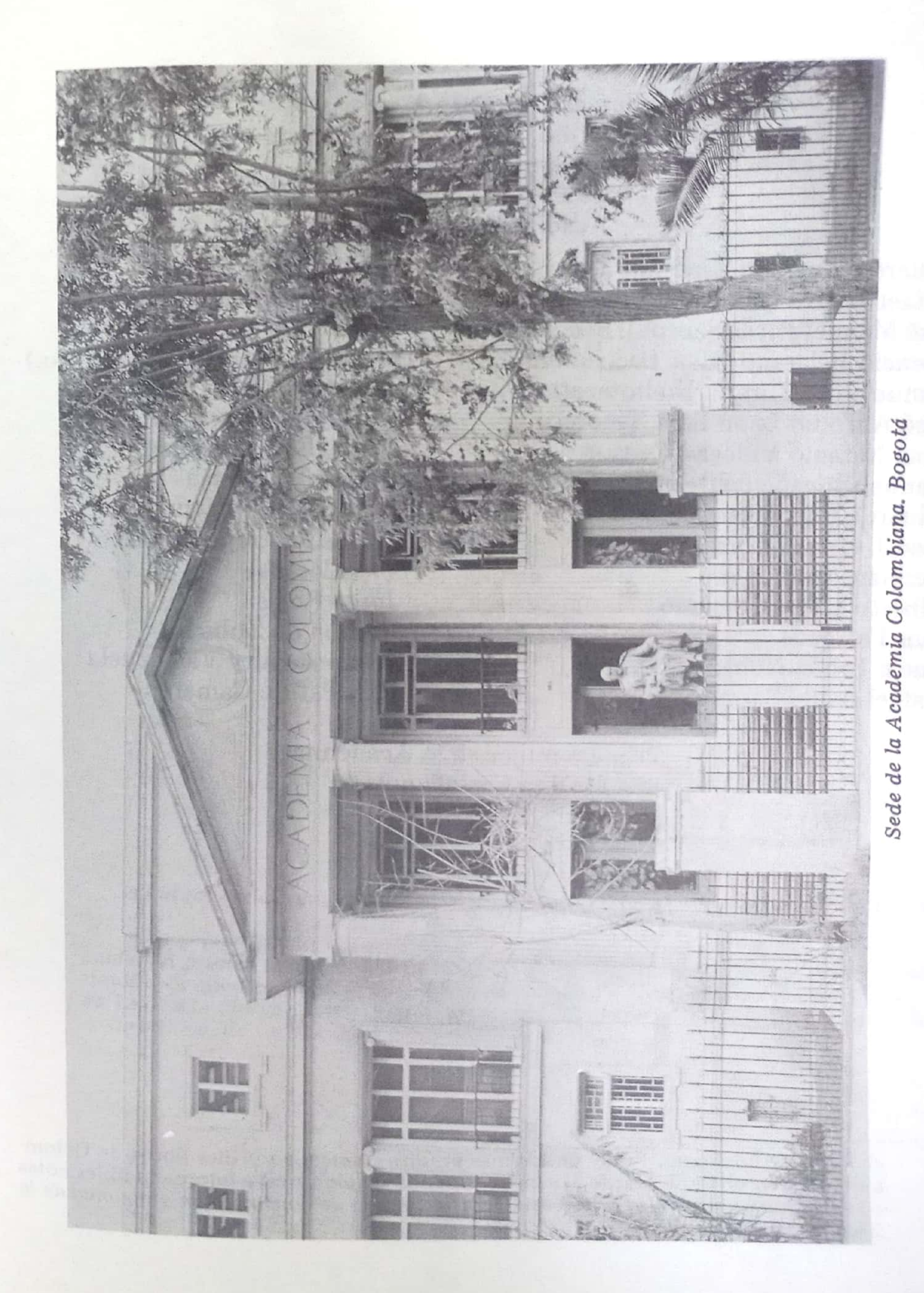
En la actualidad, la Academia Colombiana está constituida por veintinueve (29) miembros.

Primeros académicos

José María Vergara y Vergara. Primer Director
José Manuel Marroquín. Primer Secretario
Miguel Antonio Caro [1]. Primer Censor
Pedro Fernández Madrid
José Caicedo Rojas
Felipe Zapata
José Joaquín Ortíz
Rufino José Cuervo [2]

1 *Miguel Antonio Caro* (1843-1909), hijo de José Eusebio Caro, fue una de las grandes glorias de la patria y de la lengua. Se le ha llamado el "Menéndez y Pelayo de Colombia" y el "gloriosísimo latino".

2 *Rufino José Cuervo* (1844-1911) fue otra gloria de Colombia y de la lengua de Castilla. Filólogo eminente, nos dejó entre otras obras las *Apuntaciones críticas sobre*



Sede de la Academia Colombiana. Bogotá

Santiago Pérez
Joaquín Pardo Vergara (Pbro.)
Manuel María Mallarino
Venancio González Manrique

Académicos actuales

Eduardo Guzmán Esponda. Director
Rafael Torres Quintero. Subdirector,
José Manuel Rivas Sacconi. Sec. Perp.
Horacio Bejarano Díaz. Sec. auxiliar
Manuel José Forero. Bibliotecario
José Antonio León Rey. Tesorero
Abel Naranjo Villegas. Censor
Manuel Briceño Jáuregui
Eduardo Caballero Calderón
José J. Ortega Torres (Pbro.)
Germán Arciniegas
Alberto Lleras Camargo
Luis Flórez
Lucio Pabón Núñez
Rafael Azula Barrera
Eduardo Carranza
Juan Lozano y Lozano
Rafael Maya
Mario Germán Romero (Pbro.)
Joaquín Piñeros Corpas
Alfredo D. Bateman
Carlos E. Mesa (Pbro.)
Gerardo Valencia
Cayetano Betancur
Carlos Restrepo Canal
(Electos)
Jorge Rojas
Ramón de Zubiría
Darío Achury Valenzuela
Luis Patiño Camargo

Primera mujer en la Academia
Dora Castellanos

---

el lenguaje bogotano, "uno de los más eruditos, amenos y útiles libros de Colombia" —según el Dr. Eduardo Guzmán Esponda— numerosas e imprescindibles notas a la *Gramática* de Bello, y las bases del *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*.



"Apoteosis de la lengua".
Obra del maestro Luis A. Acuña.

En este fresco monumental —10m. de ancho por 4 m. de alto— del maestro colombiano Luis Alberto Acuña , *obra titulada "Apoteosis de la lengua castellana", que domina desde el estrado el Salón de Actos de la Academia Colombiana de la Lengua, están representadas grandes figuras que han hecho inmortal la literatura hispano-americana.*

A la izquierda, en primer plano vemos al Cid Campeador. *En segundo plano,* el Amadís de Gaula; *a la derecha de éste,* Don Quijote *y Sancho (Cervantes); en la lejanía el* Castillo interior *(Santa Teresa de Jesús). Luego, en primer plano, la* Celestina *(Fernando de Rojas); al lado,* Guzmán de Alfarache *(Mateo Alemán) y el* Lazarillo de Tormes; *detrás de éstos, el rey Segismundo de* La vida es sueño *(Calderón de la Barca) y* Guía de pecadores *(Fr. Luis de Granada); al fondo, el* Convidado de Piedra *(Tirso de Molina); vienen enseguida, en primer plano (centro del mural), la estrella de Sevilla, detrás Don Juan Tenorio (Tirso de Molina) y Don Pedro Crespo,* Alcalde de Zalamea *(Calderón de la Barca).*

Luego, en la segunda mitad del mural, entran en escena obras y personajes americanos:

En primer plano Caupolicán de La Araucana *(Alonso de Ercilla); al fondo, a caballo,* Gonzalo de Oyón *(Julio Arboleda); enseguida, en primer plano,* Martín Fierro *(José Hernández); detrás, también a caballo,* Doña Bárbara *(Rómulo Gallegos); viene luego:* Periquillo Sarniento *(José J. Fernández de Lizardi) y* Peralta *(Tomás Carrasquilla); al extremo derecho, en primer plano, Efraim y María de* La María *(Jorge Isaacs); detrás* Cumandá *(Juan León Mera) y* Tabaré *(Juan Zorrilla de San Martín). Por último, perdido en la selva, Arturo Cova, de* La Vorágine *(José Eustasio Rivera).*

Instituto Caro y Cuervo

Las dos grandes glorias de la lengua en Colombia merecían la honra de su memoria y la prolongación de su obra. Dicho merecimiento quedó plasmado con la creación de un establecimiento bautizado con los apellidos de los ilustres filólogos: el *Instituto Caro y Cuervo*[1].

Dicho Instituto, creado por la Ley 5a. (25 de agosto de 1942) y reorganizado por el Decreto-Ley 1993 (1954) y por el Decreto 1442 (1970), "es un establecimiento público descentralizado de investigación científica y de docencia, que tiene como objetivos cultivar la investigación en los campos de la lingüística, la filología, la literatura, las humanidades y la historia de la cultura colombiana, y fomentar estos estudios mediante la difusión de los mismos y la enseñanza superior para la formación de profesores y especialistas en las mencionadas disciplinas".

El Instituto Caro y Cuervo cuenta con seis departamentos de investigación, (*lexicografía, lingüística general, dialectología, historia cultural, bibliografía* y *filología clásica*), un departamento de biblioteca, el Seminario Andrés Bello (unidad docente del Instituto), al cual concurren estudiantes (a nivel de postgrado) de diversas partes del mundo; cuenta también el Instituto con una sección de lingüística indígena que se propone estudiar las

1 Otro personaje destacado en las letras colombianas, a cuyo abrigo nació el Instituto Caro y Cuervo, fue el *P. Félix Restrepo Mejía*, S. J., (1887-1965), quien trabajó infatigablemente como Director de la Academia Colombiana dos lustros, desde 1955 hasta su muerte, y en calidad de tal organizó y presidió el III Congreso de Academias realizado en Bogotá en 1960. Filósofo, teólogo, sociólogo, filólogo, pedagogo, crítico, orador sagrado y académico, el P. Félix Restrepo dejó, entre artículos, discursos, libros, etc., más de 700 publicaciones.

lenguas y dialectos de las civilizaciones indígenas colombianas, con miras a su conservación.

Una de las principales y más prometedoras labores del Instituto, la lleva a cabo el departamento de dialectología, cuyo trabajo principal es el "Atlas lingüístico y etnográfico de colombia" (ALEC) que dará valiosas luces no sólo en cuanto al español hablado en las diversas regiones de Colombia, sino también para enfocar la enseñanza de la lengua de manera más acorde con nuestras propias realidades socio-culturales, etc.

Además de las numerosas publicaciones del Instituto, en materia lingüística y cultural, cuenta éste con una revista, *Thesaurus*, calificada recientemente por el actual Director de la Real Academia Española, D. Dámaso Alonso, como "la mejor revista filológica actual en el mundo hispanohablante".

Cronología S.	Cronología A.	*Acontecimientos históricos*	*Etapas del español*	*Movimientos literarios*	*Autores*	*Obras*
III a.C.	218	Incorporación de la Península Ibérica al Imperio romano	E. Antiguo	(Latín vulgar)		
V p.C.	414	Llegada de los visigodos a España	Primitivo	(Romance visigótico)		
VIII	711	Invasión musulmana		E. Preliterario		
X		Unificación de los condados castellanos (Fernán González)				
	977	Primer documento "consciente" en castellano		E. Literario	Monje anónimo	*Glosas Emilianenses* *Glosas Silenses*
XII	1140	(Alfonso VIII) Comienzo de la reconquista. Batalla de Navas de Tolosa	E. Arcaico		Juglar anónimo	*Cantar de Mio Cid*
XIII	1212					*Auto de los Reyes Magos*
	1230				Gonzalo de Berceo	*Vida de San Millán de la Cogolla* *Vida de Santo Domingo de Silos* *Milagros de Nuestra Señora*
	1263		E. Preclásico		Alfonso X "El Sabio"	*Estoria de Espanna. Siete Partidas. Cántigas*
XIV				"Mester de Clerecía"	Infante Don Juan Manuel (1282-1340)	*Libro de los Estados* *Libro de los Ensemplos (Conde Lucanor)*
	1343				Juan Ruíz "Arcipreste de Hita"	*Libro de Buen Amor*
					Pedro López de Ayala (1332-1407)	*Rimado de Palacio*
				Influjo cultural y literario italiano	Iñigo López de Mendoza "Marqués de Santillana"	*La Comedieta de Ponza* *Serranillas* (poesías)

Cronología S.	Cronología A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XV			E. Preclásico	Influjo cultural y literario italiano	Juan de Mena (1411-1456)	*Laberinto de Fortuna (o las Trescientas)* *La Coronación*
	1469	Matrimonio de los reyes católicos: Isabel de Castilla y Fernando de Aragón			Alfonso Martínez de Toledo "Marqués de Talavera" (1398-1470)	*Corbacho (o Reprobación del amor mundano)*
	1474				Jorge Manrique (1440-1478)	*Coplas* (a la muerte de su padre)
	1492	Conquista de Granada			Elio Antonio de Nebrija (1444-1522)	Primera *Gramática castellana*
	1492	Descubrimiento de América: Primer viaje de Colón			Fernando de Rojas (-1541)	*La Celestina*
	1493	Segundo viaje de Colón	E. Clásico		Juan de Encina (1469-1529)	*Plácida y Victoriano*
					Garcilaso de la Vega (1501-1536)	*3 Eglogas. 2 Elegías. 5 Canciones*
	1498	Tercer viaje de Colón			Fray Luis de León (1527-1591)	*Vida retirada. Nombres de Cristo. La Perfecta Casada, etc.*
XVI	1502	Cuarto viaje de Colón			Fernando de Herrera (1534-1597)	*A. D. Juan de Austria. Por la Victoria de Lepanto. Elogio a la vida y muerte de Tomás Moro. Anotaciones a la obra de Garcilaso*
	1515	Fundación de la Habana (Cuba)		Literatura ascética y mística	Fray Luis de Granada (1504-1588)	*Guía de pecadores. Introducción al Símbolo de la Fe*
	1519	Fundación de Panamá			Santa Teresa de Jesús (1515-1582)	*Castillo Interior (o las Moradas) Vida* (autobiografía). *Camino de la Perfección. Libro de las Fundaciones*
	1521	Fundación de San Juan (P.R.)			San Juan de La Cruz (1542-1582)	*Noche obscura del alma*
				Picaresca	Anónimo	*Lazarillo de Tormes*

Cronología S.	Cronología A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XVI		Conquista y colonización de América.	E. Clásico	Cronistas e historiadores	Cristóbal Colón (1451-1506)	*Cartas a los Reyes Católicos*
					Hernán Cortés (1492-1547)	*Cartas al Emperador Carlos V*
	1517	Carlos I de España V de Alemania			Alonso de Ercilla y Z. (1533-1594)	*La Araucana* (Primer poema épico de América)
	1519	Conquista de México (H. Cortés)			Juan de Valdés (1500-1541)	*Diálogo de la lengua*
					Fray Toribio de Benavente (1490-1568)	*Historia de los indios de Nueva España*
		Descubrimiento estrecho de Magallanes			Bernal Díez del Castillo (1496-1584)	*Verdadera historia de los sucesos de la conquista de Nueva España*
	1522	Fundación de Santa Marta (Col.)			Bernardino de Sahagún (1478-1590)	*Historia general de las cosas de Nueva España*
	1535	Fundación de Quito Fundación de Lima			Gonzalo Fernández de Oviedo (1478-1557)	*Historia general y natural de Indias*
	1537	Fundación de Asunción			Fray Bartolomé de Las Casas (1478-1566)	*Apologética sumaria de las Indias. Historia de las Indias*
	1538	Fundación de Bogotá			Gonzalo Jiménez de Quesada (1499-1579)	*Antijovio*
					Alvar Núñez Cabeza de Vaca (1490-1559)	*Naufragios*
	1541	Fundación de Santiago de Chile			Pedro de Valdivia (1500-1553)	*Cartas al Emperador Carlos V*
	1546	Fundación de Caracas			Pedro Cieza de León (1520-1554)	*Crónica del Perú*
	1556	Abdica Carlos V. Felipe II			Garcilaso de la Vega (Inca) (1539-1616) Perú	*Comentarios reales*
	1561	Fundación de Buenos Aires			Juan de Castellanos (1533-1607) Colombia	*Elegías de Varones Ilustres de Indias*
	1571	Derrota de los turcos (Lepanto)			Juan Rodríguez Freile (1566-1638) Colombia	*El Carnero*
	1580	Fundación Universidad Santo Tomás (Bogotá)		Ascética y mística (en América)	Sor Juana Inés de la Cruz (1651-1695 (Juana de Asbaje) México	*Poesías. Mi vida*
	1588	Derrota de la "armada invencible"			Madre Francisca Josefa del Castillo (1671-1742) Colombia	*Sonetos. Autos Sacramentales*

Cronología S.	A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XVII	1605	Se publica la primera parte del *Quijote*	E. Clásico		Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616)	*El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*
	1609	Expulsión de los moriscos de España			Mateo Alemán (1547-1614)	*El Pícaro Guzmán de Alfarache*
				(El "Barroco") Culteranismo	Luis de Góngora y Argote (1561-1627)	*Soledades. Fábula de Polifemo y Galatea*
				Conceptismo	Francisco de Quevedo y Villegas (1580-1645)	*Vida del Buscón. Sueños. Vida de Marco Bruto. Las cuatro pestes del mundo y los cuatro fantasmas de la vida*
					Baltasar Gracián (1601-1658)	*El Heroe. El Criticón. Agudeza (o arte del ingenio)*
				Teatro	Lope Félix de Vega y Carpio (1562-1635)	*Novelas a Marcia Leonarda. La Jerusalén Conquistada. Fuenteovejuna. El mejor alcalde, el rey*
					Gabriel Téllez "Tirso de Molina" (1584-1648)	*El Convidado de Piedra* *El Burlador de Sevilla*
					Pedro Calderón de la Barca (1600-1681)	*La vida es sueño. El Alcalde de Zalamea. El gran teatro del mundo*
	1680	Carlos II. Recopilación de Leyes de Indias			Juan Ruíz de Alarcón, Mexicano (1581-1639)	*La verdad sospechosa*
					Francisco Rojas Zorrilla (1607-1648)	*Del rey abajo ninguno* *El labrador más honrado*
XVIII	1700	Felipe V, primer Borbón			Agustín Moreto (1618-1669)	*El lindo don Diego* *El desdén con desdén*
	1713	Fundación de la Real Academia	E. Moderno	Neoclasicismo	Ignacio de Luzán (1702-1781)	*Poética*
	1746	Fernando VI		Escuela salmantina	Fray Benito Jerónimo Feijoo (1670-1764)	*Teatro Crítico Universal. Cartas eruditas y curiosas*
					José Cadalso y Vásquez (1741-1781)	*Sancho García* (tragedia) *Los Eruditos a la violeta*

Cronología S.	A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XVIII	1759	Carlos III: el "despotismo ilustrado"	E. Moderno		Gaspar Melchor de Jovellanos (1744-1811)	*Informe sobre la ley agraria. El delincuente honrado* (drama)
					Juan Meléndez Valdés (1754-1817)	*Batilo* (égloga). *Paloma de Filis. La flor de Zurguén. Rosana en los fuegos* (Poemas)
	1785	Fundación de la Compañía de Filipinas		Escuela madrileña	Nicolás Fernández de Moratín (1737-1780)	*Fiesta de toros en Madrid* (poema). *La Petimetra. Guzmán el Bueno* (o. (dramát.)
					Leandro Fernández de Moratín (1760-1828)	*El sí de las niñas* (comedia). *La comedia nueva o el café. Elegía a las musas*
	1788	Carlos IV (último Borbón)			Tomás de Iriarte (1750-1791)	*Fábulas literarias. (Trad. de Horacio, Molière, Voltaire)*
XIX	1808	Guerra con Francia. José Bonaparte "Pepe Botella"			Félix María Samaniego (1747-1801)	*Fábulas morales. Observaciones sobre las fábulas literarias*
				Prerromanticismo (en España)	Nicasio Alvarez Cienfuegos (1764-1809)	*La escuela del sepulcro. Otoño* (poesías)
					Manuel José Quintana (1772-1857)	*El Panteón del Escorial* (Poema) *Vida de españoles célebres* (hist.)
					Alberto Lista (1775-1848)	*Himno del desgraciado*
				(En América)	Fray Manuel de Navarrete (1768-1809) México	*La Divina Providencia* (poema eucarístico)
					Manuel Justo de Rubalcava (1769-1805) Cuba	*Silva Cubana*
					Manuel José de Laverdén (1754-1809) Argentina	*Oda al Paraná* (poema nacionalista)
					Camilo Henríquez. Chile (1769-1825)	*Himno* (a la libertad)
					Rafael García Goyena. Ecuador (1766-1823)	*Fábulas y Apólogos literarios y políticos*
					Rafael Landívar. Guatemala (1731-1793)	*Rusticatio Mexicana*
					José Joaquín Fernández de Lazardi. (1771-1827) México	*Periquillo Sarniento*

Cronología S.	A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XVIII		Emancipación americana	E. Moderno	(En Colombia)	Camilo Torres (1766-1816)	*Memorial de agravios o Representación del Cabildo de Bogotá a la Suprema Junta Central de España*
	1781	Galán y los "comuneros" en Colombia		"Círculo del Buen Gusto"	José Fernández Madrid (1789-1830)	*Guatimocín* (drama). *Rosas. Mi bañadera. La Hamaca. Himno a Bolívar* (poesías)
XIX					José Angel Manrique	*La Tunjanada. La Tocaimada* (poemas burlescos)
	1809	Primeras luchas de independencia en Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela		La "Tertulia Eutropélica"	Francisco A. Rodríguez	
					Manuel del Socorro Rodríguez. Cubano (1756-1819)	*Aviso del terremoto. Gazeta de Santa Fe de Bogotá*, etc., (periódicos)
					José M. Grueso (1779-1835)	
					José M. Valdés	Trad. de *La Iliada* de Homero
	1810	Grito de Independencia. Bogotá		El "Círculo de Nariño"	Antonio Nariño (1765-1823)	Traducción de *Los Derechos del hombre y del ciudadano*, la *Bagatela*, *Los Toros de Fucha* (lit. periodística)
	1819	Batalla de Boyacá				
		Proclamación de la República de la Gran Colombia			Francisco José de Caldas (1771-1816)	*Cartas. Poesías patrióticas. Relatos de viaje. Semanario del Nuevo Reino de Granada*
	1821	Constitución de Cúcuta			Francisco de Paula Santander (1792-1840)	*Archivo del General Santander* (24. vol.)
	1817	San Martín libera a Chile			Simón Bolívar (1783-1830)	Cartas. Discursos. Proclamas
	1828	Independencia de Uruguay (Artigas)			Luis Vargas Tejada (1802-1829)	*Convulsiones* (comedia en verso)
					José Joaquín Olmedo (ecuatoriano)	*Canto a Bolívar*
	1821	Emancipación de Panamá		Romanticismo (En España)	Angel de Saavedra "Duque de Rivas" (1791-1865)	*Romances históricos. Un castellano leal. Don Alvaro o la fuerza del sino* (drama)
					José Zorrilla (1817-1893)	*Don Juan Tenorio* (drama). *Las nubes. Las hojas secas. Granada. La leyenda del Cid*
					José de Espronceda (1808-1842)	*El estudiante de Salamanca. Himno al Sol. Canción del Pirata. Canto a Teresa*
					Juan Eugenio Hartzenbush (1806-1880)	*Los amantes de Teruel. Heliodoro o el amor enamorado*

Cronología S.	A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XIX			E. Moderno	Romanticismo (En España)	Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870)	*Rimas*
	1814	Fernando VII			Rosalía de Castro (1837-1885)	*Follas novas. Cantares Gallegos* (en gallego). *El caballero de las botas azules. La hija del mar* (novelas en castellano)
	1833	Minoría de Isabel II			Mariano José Larra (1809-1837)	*Corridas de toros. El castellano viejo. Vuelva usted mañana* (artículos periodísticos)
	1843	Regencia de María Cristina		(En América)	Andrés Bello (venezolano) (1781-1865)	*Gramática de la lengua castellana*
	1868	Revolución contra Isabel II			José María de Heredia (cubano) (1803-1839)	*Himno al sol. A la estrella de Venus. En el Teocalli de Cholula. Niágara* (poesías)
	1829 1852	Argentina: tiranía de Rosas			Gertrudis Gómez de Avellaneda (cubana) (1814-1873)	*Sab. Espatolino. Guatimozín* (novelas). *La sonámbula. La hija de las flores* (drama). *A la Cruz. Amor y orgullo. Al partir* (poesías)
	1822	México: imperio de Iturbide			Eugenio María Hostos (Puerto Rico) (1839-1903)	*La peregrinación de Bayoán* (novela política)
	1824	México: la primera república			Ignacio Manuel Altamirano (mexicano) (1834-1893)	*Clemencia* (novela que narra la lucha contra la invasión francesa). *La navidad en las montañas* (descripción de poblados mexicanos)
	1846	México: guerra con EE. UU.			Juan Montalvo (ecuatoriano) (1832-1889)	*La dictadura perpetua. Catilinarias. Los capítulos que se olvidaron a Cervantes*
	1848	Cuba: luchas de independencia			Ricardo Palma (peruano) (1833-1919)	*Tradiciones peruanas*
	1861	Ecuador: García Moreno dictador			Esteban Echavarría (argentino) (1805-1851)	*La cautiva* (primer poema nacional argentino)
	1861	México: Juárez presidente			José Hernández (argentino) (1834-1886)	*Martín Fierro. La vuelta de Martín Fierro* (expresión literaria del gaucho y de la pampa)
	1872	Muere Juárez			Hilario Ascasubi (argentino) (1807-1875)	*Santos Vega* (poema)
					Estanislao del Campo (argentino) (1834-1880)	*Fausto* (poema)
					Bartolomé Hidalgo (uruguayo) (1788-1823)	*Diálogos patrióticos* (primer representante de la poesía gauchesca)
	1895	Cuba: guerra de independencia			Juan Zorrilla de San Martín (uruguayo) (1857-1931)	*Tabaré. La Epopeya de Artigas*
					Juan de Dios Peza (mexicano) (1852-1910)	*Poesías*

Cronología S.	Cronología A	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XIX			E. Moderno	Romanticismo (En América)	Domingo Faustino Sarmiento (argentino) (1811-1881)	*Facundo o la civilización de la barbarie*
	1849	Fin de la esclavitud en Colombia		(En Colombia)	José Eusebio Caro (1817-1853)	*Colección de poesías*
					Julio Arboleda (1817-1862)	*Gonzalo de Oyón* (poema épico)
					Gregorio Gutiérrez González (1826-1872)	*A Julia. Morir. Una visita. Memoria sobre el cultivo del maíz*
					Rafael Núñez (1825-1894)	*Reforma política colombiana. Himno Nacional* (letra)
	1886	Colombia: R. Núñez. Constitución política			Diego Fallon (1834-1905)	*Oda a la luna*
					Rafael Pombo (1833-1912)	*Fábulas, Poesías. Traducción de Horacio, Virgilio, Shakespeare, Víctor Hugo, Musset*
					Jorge Isaacs (1837-1895)	*María* (novela)
					José María Rivas Groot (1863-1923)	*Víctor Hugo en América* (crítica), *Julieta* (cuento), *Constelaciones* (poesía)
	1895	España pierde Puerto Rico, Guam y Filipinas		Realismo (En España)	Ramón de Mesonero Romanos (1803-1882)	*Escenas matritenses*
					Serafín Estébanez Calderón (1799-1867)	*Escenas andaluzas*
					Cecilia Bohl de Faber - "Fernán Caballero" (1796-1877)	*La gaviota. Lágrimas. Clemencia*
					Juan Valera (1824-1905)	*Pepita Jiménez*
					José María de Pereda (1833-1906)	*Escenas montañesas. Peñas arriba*
					Benito Pérez Galdós (1843-1920)	*Episodios nacionales*
					Ramón de Campoamor (1817-1901)	*Colón. El drama universal* (poesías)
					José María Gabriel y Galán (1870-1905)	*Extremeñas. Campesinas. Castellanas. Religiosas* (poesías)

Cronología S.	Cronología A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XIX	1898	EE.UU. declara la guerra a España para apoyar a Cuba	E. Moderno	Naturalismo (En España)	Emilia Pardo Bazán (1852-1921)	*La cosa palpitante. La madre naturaleza. Los pasos de Ulloa*
					Leopoldo Alas "Clarín" (1852-1901)	*La regenta* (novela). *Pipá. El señor. El gallo de Sócrates* (cuentos)
					Vicente Blasco Ibáñez (1867-1928)	*La barraca. El militarismo mexicano. Los cuatro Jinetes de Apocalipsis. Mare Nostrum*
					Armando Palacio Valdés (1853-1938)	*La hermana de San Sulpicio. Los monjes de Cádiz*
				Realismo (En América)	Miguel Cané (argentino) (1851-1905)	*Juvenilia* (novela)
	1884	México: Porfirio Díaz dictador			Roberto Payró (argentino) (1867-1928)	*El casamiento de Laura. Los tesoros del rey. El capitán Vergara*
	1886	Chile: José M. Balmaceda contra el congreso: guerra civil			Javier Viana (uruguayo) (1872-1925)	*Gaucha* (novela). *Yuyos y Matachines* (cuento)
					Carlos Reyles (uruguayo) (1868-1938)	*Beba* (novela)
	1888	Venezuela: Guzmán Blanco, la "dictadura benévola"			Horacio Quiroga (uruguayo) (1878-1937)	*Los arrecifes de Coral. Cuentos de la selva para niños*
					Alberto Blest Gana (chileno) (1830-1920)	*La aritmética del amor. Martín Rivas. Los transplantados*
					Clorinda Matto de Turner (peruana) (1854-1900)	*Aves sin nido*
	1898	Nicaragua, El Salvador, Honduras: tratado de unión de Amapola			José Modesto Espinosa (ecuatoriano) (1833-1915)	*Artículos periodísticos costumbristas*
					Quintiliano Sánchez (ecuatoriano) (1853-1920)	*Amar con desobediencia* (novela costumbrista)
					Manuel J. Calle (ecuatoriano) (1867-1918)	*Carlota* (novela costumbrista)
					Nataniel Aguirre (boliviano) (1842-1888)	*Juan de la Rosa* (novela)
					Juan León Mera (ecuatoriano) (1832-1894)	*Cumandá* (novela)

Cronología S.	Cronología A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XIX			E. Moderno	Realismo (En América)	Manuel Payno (mexicano) (1810-1894)	*El fistol del diablo. Tardes nubladas*
					Aristides Rojas (venezolano) (1824-1894)	*Leyendas históricas de Venezuela*
					Gonzalo Picón Fabres (venezolano) (1860-1918)	*El sargento Felipe*
				Naturalismo (En América)	Eugenio Cambacerés (argentino) (1843-1888)	*Silbido de un vago. Pot-pourri*
					Liborio E. Brieba (chileno) (1841-1897)	*Los Talaveras. El capitán San Bruno* (novela)
					Eduardo Acevedo Díaz (uruguayo) (1851-1921))	*Ismael. Natura y Grito de Gloria*
					Augusto D'Halmar (chileno) (1882-1950)	*Juana Lucero. Los alucinados. La mancha de Don Quijote*
					Mercedes Cabello de Carbonera (peruana) (1847-1909)	*Blanca sol*
					Tomás Michelena (venezolano)	*La hebrea Margarita Rubinstein*
					Federico Gamboa (mexicano) (1853-1914)	*Del natural. Santa*
					Ramón A. Salazar (guatemalteco) (1852-1914)	*Alma enferma*
	1889	Washington: Primera Conferencia Panamericana			Enrique Martínez Sobral (guatemalteco) (1875-1950)	*Prosas. Paginas de vida. Alcohol*
					Jenaro Cardona (costarricense) (1863-1930)	*La esfinge del sendero*
					José M. Peralta Lagos "Mechín" (salvadoreño)(1873-1944)	*Brochazos. Candidato*
					Alcides Arguedas (boliviano) (1879-1946)	*Raza de bronce. Vida criolla. Pueblo enfermo* (novela)

Cronología S.	Cronología A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XIX			E. Moderno	Costumbrismo (En Colombia)	José Manuel Groot (1800-1878)	*La tienda de don Antuco. La barbería* (cuadros costumbristas)
					Eugenio Díaz ((1803-1865)	*Manuela* (novela). *El rejo de enlazar* (novela). *Los pescadores de Funza* (cuadro)
					Joaquín Posada Gutiérrez (1797-1881)	*Fiestas de la Candelaria en la Popa* (cuadro costumbrista)
					Juan Francisco Ortiz (1808-1875)	*Una taza de chocolate* (cuadro)
					Manuel María Madiedo (1815-1888)	*El boga del Magdalena* (cuadro). *Nuestro siglo XIX*
					José Caycedo y Rojas (1816-1872)	*Don Alvaro* (novela). *Apuntes de Ranchería* (cuadro)
					Juan de Dios Restrepo (1823-1894)	*Mi compadre Facundo. Los pepitos* (cuadros)
					José María Samper (1828-1888)	*El bambuco y Juan Flórez*
					Salvador Camacho Roldán (1827-1900)	*Algo sobre tierra caliente*
					José Manuel Marroquín (1827-1908)	*El Moro* (novela). *Las bodas de Camacho. La Perrilla* (cuadros)
					Ricardo Carrasquilla (1827-1886)	*Fiestas de Bogotá* (cuadro burlesco)
					Manuel Pombo (1827-1898)	*La niña Agueda. La guitarra* (cuadros)
	1871	Fundación de la Academia Colombiana			José María Vergara y Vergara (1831-1872)	*Olivos y aceitunas todos son unos* (novela). *Las tres tazas* (cuadro). *Historia de la literatura colombiana.*
					José David Guarín (1830-1890)	*Un día de San Juan en tierra caliente. Mi primer caballo* (cuadros)
	1874	Fundación de la Academia Ecuatoriana			Ricardo Silva (1836-1887)	*El niño Agapito. Un domingo en casa* (cuadros)
	1875	Fundación de la Academia Mexicana			Tomás Carrasquilla, el "Cervantes americano" (1858-1940)	*Frutos de mi tierra. La Marquesa de Yolombó* (novelas). *En la diestra de Dios Padre. El ánima sola* (cuentos)

Cronología S.	Cronología A.	Acontecimientos históricos	Etapas del Español	Movimientos literarios	Autores	Obras
X			E. Moderno	Parnasianismo y simbolismo	Manuel Machado (español) (1874-1947)	*Felipe IV* (retrato)
	1876	Fundación de la Academia Salvadoreña		(En América)	José Martí (cubano) (1853-1895)	*Ismaelillo. Versos sencillos. Versos libres*
	1883	Fundación de la Academia Venezolana			Julián del Casal (cubano) (1863-1893)	*Hojas al viento. Nieve. Bustos y rimas*
	1885	Fundación de la Academia Chilena			Salvador Díaz Mirón (mexicano) (1853-1928)	*Lascar*
	1887	Fundación de la Academia Peruana			Manuel Gutiérrez Nájera (mexicano) 1859-1884)	*Efímeras. La Duquesa. Job. Ondas muertas. Mariposas. De blanco* (poesías)
	1887	Fundación de la Academia Guatemalteca			Francisco A. Gavidia (salvadoreño) (1862-1947)	Poesías, cuentos, obras de teatro
					Leopoldo Díaz (argentino) (1862-1947)	
					Eloy Fariña Núñez (paraguayo) (1885-1929)	*Canto secular. Ante las ruinas de Humaitá*
				(En Colombia)	Roberto Mac Douall (1850-1921)	*El joven Arturo. Luisa y Bárbula. A mi hermana Elena* (poesías)
	1895	Cuba se subleva contra los españoles			Diego Uribe (1867-1921)	*Margarita. Recuerdos. Hilos. Cocuyos. Selva* (poesías)
				La "Gruta Simbólica"	Maximiliano Grillo (1868-1949)	*Revista gris. Raza vencida. Vida nueva* (dramas). *En espiral. Al Illamani*
		Guerra civil en Colombia			Luis María Mora (1869-1919)	*Arpa de cinco cuerdas* (poesías). *Los maestros de principios del siglo* (crítica)
					Enrique Alvarez Henao (1871-1914)	*La abeja. Los tres ladrones. La carcajada del diablo*
					Víctor M. Londoño (1870-1936)	*Elegía a José Asunción Silva. El colibrí*
					Julio Flórez (1867-1923)	*Horas. Cardos y lirios. Flores negras. La araña. Tus ojos. A mi madre.* etc.

Cronología S.	Cronología A.	Acontecimientos históricos	Etapas del Español	Movimientos literarios	Autores	Obras
			E. Moderno	Modernismo (En España)	Salvador Rueda (1867-1916)	*Cantos de la vendimia. En tropel. Lenguas de fuego*
					Manuel Machado (1874-1947)	*Alma. Apolo. Cante hondo*
					Eduardo Marquina (1879-1946)	*Odas. Eglogas. Las hijas del Cid. Santa Teresa de Jesús* (dramas)
					Juan Ramón Jiménez (1881-1958)	*Platero y yo. Arias tristes. Sonetos espirituales. Piedra y cielo*
				Generación del 98	Angel Ganivet. El "Precursor" (1865-1898)	*Idearium español*
					Azorín (verdadero nombre: José Martínez Ruiz. 1874-1967)	*La voluntad. Antonio Azorín. Castilla. La ruta de Don Quijote*
					Miguel de Unamuno (1864-1936)	*Paz en la guerra. Niebla* (novela). *Soledad. Raquel encadenada* (dramas)
					Pío Baroja (1872-1957)	*La casa de Aizgorri* (novela). *Zalacaín el aventurero* (novela). *Vidas sombrías* (cuentos)
					Ramón del Valle-Inclán (1866-1936)	*Aromas de leyenda* (poesía). *Comedias bárbaras* (novela). *El embrujado. Divinas palabras* (dramas)
					Ramiro de Maeztu (1874-1936)	*Defensa de la hispanidad*
					Antonio Machado (1875-1939)	*Campos de Castilla. La tierra de Alvar González. Juan de Mairena*
					Jacinto Benavente (1866-1944)	*Los intereses creados. El nido ajeno. La comida de las fieras*
					Ramón Menéndez Pidal (1869-1968)	*Orígenes del español. La España del Cid. Gramática histórica española*
					José María Pemán (1898-	*El divino impaciente. Cisneros. Tarde de toros*
					Emilio Carrere (1881-1947)	*El caballero de la muerte. Dietario sentimental. Elvira la espiritual*
					Pedro Muñoz Seca (1881-1936)	*La venganza de don Mendo*

Cronología S.	Cronología A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XX	1903	Panamá: Rebelión contra Colombia	E. Moderno	Modernismo (En América)	Rubén Darío (verdadero nombre: Félix Rubén García Sarmiento) (nicaragüense) (1867-1916)	*Epístolas y poemas. Azul. Prosas profanas. Cantos de vida y esperanza*, etc.
	1904	México: Segunda Conferencia Panamericana			José Enrique Rodó (uruguayo) (1871-1917)	*La vida nueva. El que vendrá. Rubén Darío. Ariel. Motivos de Proteo*
	1905	Brasil: Tercera Conferencia Panamericana			Leopoldo Lugones (argentino) (1874-1938)	*Delectación morosa. La palmera* (poesía). *Crepúsculos del jardín. Romances del río seco.*
	1910	Argentina: Cuarta Conferencia Panamericana			Julio Herrera y Reissig (uruguayo) (1875-1910)	*El umbral de la vida. La iglesia. La gota amarga.* (poesías)
	1914	Panamá: Apertura del canal			Enrique Larreta (argentino) (1875-1961)	*La gloria de don Ramiro* (novela)
					José Santos Chocano (peruano) (1875-1934)	*Alma América. El Dorado. El hombre-Sol. Los caballos de los conquistadores*
					José M. Eguren (peruano) (1882-1942)	*La dama i. La niña de la lámpara azul*
	1917	Puerto Rico: territorio de EE. UU.			Ricardo Jaimes Freyre (boliviano) (1868-1933)	*Peregrina paloma. Las charcas* (poesías). *Castalia Bárbara*
					Amado Nervo (mexicano) (1870-1919)	*Doña Juana de Asbaje. Plenitud. El domador de almas*
	1923	Chile: Quinta Conferencia Panamericana			Luis G. Urbina (mexicano) (1868-1934)	*Puestas de sol. El glosario de la vida vulgar. Poema del lago. Vespertina*
					Manuel Magallanes Moure (chileno) (1878-1924)	*Facetas. Matices. La batalla* (drama). *¿Qué es el amor?* (cuentos). *Florilegio*
	1928	Cuba: Sexta Conferencia Panamericana			Enrique Gómez Carrillo (guatemalteco) (1873-1927)	*Treinta años de mi vida. En plena bohemia*
					Manuel Díaz Rodríguez (venezolano) (1868-1927)	*Sangre patricia. Peregrina o el pozo encantado* (novela)
	1933	Uruguay: Séptima Conferencia Panamericana		(En Colombia)	José Asunción Silva. "El Precursor" (1865-1896)	*Nocturnos. Voz de marcha*
					Guillermo Valencia. "El Maestro" (1873-1943)	*Los camellos. A Popayán. Leyendo a Silva. Anarkos. El caballero de Emaús. La razón de Don Quijote*

Cronología S.	Cronología A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XX	1930 1934	Disputa de Leticia, Colombia y Perú	E. Moderno		Ismael Enrique Arciniegas (1865-1938)	*Bajo un cristal de mármol. El poeta mira al parque*
					Carlos Villafañe (Tic-Tac) (1881-1959)	*La vía dolorosa. Tierra del alma*
					José Joaquín Casas (1887-1951)	*Crónicas de aldea. Guayaberas*
					Daniel Bayona Posada (1887-1920)	*Quereme chinita. Mamitica linda*
					Nicolás Bayona Posada (1902-1963)	*Molinos de viento. Sabanera*
					Adolfo León Gómez (1857-1927)	*La lucha. El ruiseñor y el papagayo*
			E. Contemporáneo	Postmodernismo (En España)	José Ortega y Gasset (1883-1955)	*La rebelión de las masas. Meditaciones del Quijote*
				(Novecentistas)	Eugenio D'Ors (1882-1954)	*Tres horas en el Museo del Prado*
					Ramón López de Ayala (1880-1962)	*Troteras y danzaderas*
	1914 1918	Primera Guerra Mundial			Gabriel Miró (1879-1930)	*Figuras de la pasión del Señor*
					Ramón Gómez de la Serna (1888-1963)	*El torero Caracho. La mujer de ámbar*
				Generación de 1927	Federico García Lorca (1898-1936)	*Romancero gitano. Poeta en Nueva York* (poesías). *Bodas de sangre. Yerma* (drama)
	1936 1939	Guerra civil española			Rafael Alberti (1902)	*Marinero en tierra. Sobre los ángeles*
					Jorge Guillén (1893)	*Cántico. Maremagnum*
					Pedro Salinas (1892-1951)	*Presagios. La voz a tí debida*
					Gerardo Diego (1896)	*El romancero de la novia. Versos humanos. Versos divinos*
					Vicente Aleixandre (1898)	*Sombra de paraíso*
					Luis Cernuda (1902-1963)	*El joven marino. Donde habite el olvido*
					Dámaso Alonso (1898)	*Hijos de la ira. Poemas puros. Poemillas de la ciudad*
					Miguel Hernández (1910-1942)	*El rayo que no cesa. Viento del pueblo. Cancionero y romancero de ausencias*
					Alejandro Casona (1903-)	*La sirena varada. La dama del alba*

Cronología S.	A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XX			E. Contemporáneo	Postmodernismo (En América)	Enrique González Martínez (mexicano) (1871-1952)	*Silenter. Los senderos ocultos. El hombre del búho*
	1922	Fundación de la Academia Costarricense			Ricardo Miró (panameño) (1883-1940)	*Caminos silenciosos*
					Mariano Brull (cubano) (1891-1956)	*La casa del silencio. Pompas en menguante*
	1924	Fundación de la Academia Filipina			César Vallejo (peruano) (1892-1938)	*Los heraldos negros. Trilce. Poemas humanos*
	1926	Fundación de la Academia Panameña			Alfonsina Storni (argentina) (1892-1938)	*El dulce daño. Ocre. El mundo de siete pozos*
		Fundación de la Academia Cubana			Delmira Agostini (uruguaya) (1886-1914)	*Cantos de la mañana. El libro blanco. Los cálices vacíos*
		Fundación de la Academia Paraguaya			Gabriela Mistral (verdadero nombre: Lucila Godoy Alcayaga (chilena) (1889-1957)	*Desolación. Ternura. Lagar* (compilación de versos)
					Vicente Huidobro (chileno) (1893-1948)	*Ecos del alma. Altazor. El espejo de agua. Ver y palpar*
	1928	Fundación de la Academia Boliviana			Eduardo Barrios (chileno) (1884-1963)	*Un perdido. El hermano asno* (novela)
		Fundación de la Academia Nicaragüense			Mariano Latorre (chileno) (1886-1955)	*Los de abajo* (novela) *Zurzulita. La Paquera* (novela). *Ully. Hombres y zorros* (cuentos)
	1931	Fundación de la Academia Dominicana			Ramón López Velarde (mexicano) (1888-1921)	*La suave patria. Sangre devota. Zozobra* (poesías)
		Fundación de la Academia Argentina de Letras (asociada)			Ricardo Güiraldes (argentino) (1886-1927)	*Don Segundo Sombra* (novela)
					Felipe Sassone (peruano) (1884-1959)	*La princesa está triste. El intérprete de Hamlet* (teatro)
	1943	Fundación de la Academia de Letras Uruguaya (asociada)			Rómulo Gallegos (venezolano) (1884-1969)	*Doña Bárbara. Canaima. Pobre negro. Cantaclaro* (novela)
					Andrés Eloy Blanco (venezolano) (1897-1955)	*Tierras que me oyeron. Giraluna* (poesías)
	1949	Fundación de la Academia Hondureña			Juana de Ibarbourou (uruguaya) (1895-1979)	*La rosa de los vientos. Las lenguas de diamante. Raíz salvaje*
					Rafael Arévalo Martínez (guatemalteco) (1884-1975)	*El hombre que parecía un caballo. La signatura de la esfinge*
	1955	Fundación de la Academia Puertorriqueña			Alfonso Reyes (mexicano) (1899-1959)	*La experiencia literaria. Visión de Anahuac. El deslinde*
					Pedro Henríquez Ureña (dominicano) (1884-1946)	*Aquí abajo* (poesías). *Las corrientes literarias de América hispánica*

Cronología S.	A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XX	1900	Guerra de los mil días. Colombia	E. Contemporáneo	Postmodernismo (En Colombia)	Alfredo Gómez Jaime (1874-1946)	*Bajo la máscara* (novela). *El explorador del infinito* (drama). *El gallo. El hermano lobo* (poesía)
	1903	Separación de Panamá			Ricardo Nieto (1878-1952)	*Sicut navis. Fue un amor* (poesías)
				"Centenarismo"	Porfirio Barba Jacob (verdadero nombre: Miguel Angel Osorio) (1883-1942)	*Canción de la vida profunda. Parábola del retorno* (poesías)
					Luis Carlos López (1883-1950)	*A mi ciudad nativa. A un perro. A un bodegón. Quisicosas. Despilfarros* (poesías)
					José Eustasio Rivera (1889-1928)	*La vorágine* (novela). *Tierra de promisión* (poesía)
	1914 1918	Primera Guerra Mundial			Aurelio Martínez Mutis (1884-1954)	*Romancero del tabaco. La epopeya del cóndor. Canción del petróleo* (poesía)
					Miguel Rasch Isla (1887-1953)	*Para leer en la tarde. Cuando las hojas caen. Sonetos. La visión*
				"Los Nuevos"	Mario Carvajal (1896-1972)	*Vida y pasión de Jorge Isaacs* (prosa). *Jesucristo y la cultura contemporánea* (oratoria)
					Rafael Maya (1897)	*Rosa mecánica. Invitación a navegar* (poesía). *Los tres mundos de Don Quijote*, etc.
					Germán Pardo García (1902)	*Colinas de Arlington. Tempestad. El defensor* (poesías)
					León de Greiff (1895-1976)	*Poema inédito. Autodefinición. Porque me ven la barba. Yo de la noche vengo* (poesía)
					Luis Vidales (1904)	*Poema de la piedra. Soneto al reloj. Oración de los bostezadores*
				Literatura contemporánea (En España)	Camilo José Cela (1916)	*La familia de Pascual Duarte. Pabellón de reposo. La Catira* (novela)
					José María Gironella (1917)	*Los cipreses creen en Dios. Un millón de muertos* (novela).
					José Luis Martín Vigil (1919)	*Cierto olor a podrido. Los curas comunistas. Una chabola en Bilbao* (novela)
					Guillermo Díaz-Plaja (1909)	*La vida de Goya a través de sus cartas. Rubén Darío. Federico García Lorca*
					Julián Marías (1914)	*Historia de la filosofía. El método histórico de las generaciones*, ensayos literarios
					Pedro Laín Entralgo (1908)	*La espera y la esperanza. La amistad*

Cronología S.	Cronología A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XX			E. Contemporáneo	Literatura contemporánea (En España)	Gregorio Marañón (1887-1960)	*Tres ensayos sobre la vida sexual. Amiel. El Greco y Toledo*
					Juan Antonio Zunzunegui (1901)	*Tres en una. Cuentos y patrañas de mi ría. La úlcera*
					Alonso Zamora Vicente (1916)	*Presencia de los clásicos. La voz de la letra. Sonatas de Valle-Inclán*
					Miguel Delibes (1920)	*La sombra del ciprés es alargada. Diario de un cazador* (novela)
	1939 1945	Segunda Guerra Mundial			Carmen Laforet (1921)	*Nada. La isla y sus demonios. La mujer nueva* (novela)
					Lauro Olmo (1923)	*La camisa* (teatro). *Doce cuentos y uno más*
					Ana María Matute (1926)	*La pequeña vida*
					Blas de Otero (1916-1979)	Poesías
					José Hierro (1922)	Poesías
	1938	Perú: Octava Conferencia Panamericana			Juan Goytisolo (1935)	*Duelo en el paraíso* (novela)
				(En América)	Luis Palés Matos (puertorriqueño) (1899-1959)	*Tún-Tún de pasa y grifería* (poesía negra)
					Miguel Angel Asturias (guatemalteco) (1889-1974)	*Leyendas de Guatemala. El señor Presidente. Hombres de maíz* (novela)
					Jorge Luis Borges (argentino)(1899)	*Historia universal de la infamia. Poesías. Ficciones*
					Herib Campos Cervera (paraguayo) (1900-1953)	*Ceniza redimida* (poesías)
					Jacinto Fombona (venezolano) (1901-1951)	*Las torres desprevenidas* (poesías)
					Enrique Amorin (uruguayo) (1900-1960)	*El paisano Aguilar. El caballo y su sombra. Corral abierto* (novela)
					Mariano Picón Salas (venezolano) (1901-1965)	*Los tratos de la noche. Estudios de literatura venezolana* (ensayos)
					Luis Alberto Sánchez (peruano) (1900)	*Don Manuel. La perricholi* (ensayos)
					Jorge Carrera Andrade (ecuatoriano) (1903-1978)	*Edades poéticas*

Cronología S.	Cronología A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XX			E. Contemporáneo	Literatura contemporánea (En América)	Jaime Torres Bodet (mexicano) (1902-1974)	Poesías
					Eduardo Mallea (argentino) (1903)	*Todo verdor perecerá* (novela)
					Pablo Neruda (verdadero nombre: Neftalí Reyes)(chileno)(1904-1973)	*Crepusculario. Veinte poemas de amor. Canto General. Odas elementales*
					Alejo Carpentier (cubano) (1904-1980)	*El reino de este mundo. La división de las aguas. Los pasos perdidos* (novela)
					Nicolás Guillén (cubano) (1904)	*El son entero* (poesía negra)
					Agustín Yañez (mexicano) (1904)	*Al filo del agua. Pasión y convalescencia* (novela)
					Arturo Uslar Pietri (venezolano) (1905)	*Las lanzas coloradas. El camino de El Dorado* (novela)
	1951	México: I Congreso de Academias de la Lengua Española			Jorge Icaza (ecuatoriano) (1906-1978)	*Huasipungo. Huairapamushcas* (novela)
					Manuel del Cabral (dominicano) (1907)	*Antología tierra. Antología clave* (poesía negra)
	1956	Madrid (Esp.): II Congreso de Academias			Ciro Alegría (peruano)(1909-1967)	*La serpiente de oro. El mundo es ancho y ajeno. Los perros hambrientos* (novela)
					María Luisa Bombal (chilena) (1910-1980)	*La última niebla. La amortajada* (novela)
	1960	Bogotá: III Congreso de Academias			Juan Carlos Onetti (uruguayo) (1910)	*La vida breve. El pozo. Tierra de nadie* (novela)
	1964	Buenos Aires: IV Congreso de Academias			Ernesto Sábato (argentino) (1911)	*El túnel. Sobre héroes y tumbas* (novela)
					Oscar Cerruto (boliviano) (1912)	*Aluvión de fuego* (novela)
	1968	Quito: V Congreso de Academias			Julio Cortázar (argentino) (1914)	*Los reyes* (poema en prosa). *Bestiario. Final de juego* (cuento). *Rayuela* (novela)
	1972	Caracas: VI Congreso de Academias			Octavio Paz (mexicano) (1914)	*¡No pasarán!* (poema)
					Alejandro Carrión (ecuatoriano) (1915)	Poesías
	1976	Santiago de Chile: VII Congreso de Academias			Juan Rulfo (mexicano) (1918)	*Pedro Páramo* (novela)
					Carlos Fuentes (mexicano) (1928)	*La muerte de Artemio Cruz* (novela)
					Mario Vargas Llosa (peruano)(1936)	*La ciudad y los perros. La casa verde. La tía Julia y el escribidor* (novela)

Cronología S.	Cronología A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XX			E. Contemporáneo	Literatura contemporánea (En Colombia)	Antonio Llanos (1906)	*Temblor bajo los ángeles* (poema)
					Jorge Artel (1906)	*Negro soy* (poema)
				"Piedracielismo"	Tomás Vargas Osorio (1908-1941)	*De regreso de la muerte* (poema)
					Arturo Camacho Ramírez (1910)	*Presagio de amor. Cándida inerte. Oda a Carlos Baudelaire*
					Gerardo Valencia (1911)	*El ángel desalado*
					Jorge Rojas (1911)	*La ciudad sumergida* (poema a Tunja)
					Eduardo Carranza (1913)	*Ellas, los días y las nubes* (poesía). *El castellano imperial* (prosa)
	1942	Bogotá: Fundación del Instituto Caro y Cuervo		"Novísima sensibilidad"	Andrés Holguín (1919)	*Savia* (poesía). *Nostalgia de la noche*
					Eduardo Mendoza Varela (1918)	*La ciudad junto al campo. Parábola de Ganímedes* (poesías)
				"Cuadernícolas"	Fernando Charry Lara (1920)	*Cántico. Nocturnos y otros sueños. Llanura en Tuluá* (poesías)
	1948	Bogotá: Novena Conferencia Panamericana. El "bogotazo"			Helcías Martán Góngora (1920)	*Evangelios del hombre y del paisaje* (prosa). *Encadenado a la palabra* (poesía)
					Alvaro Mutis (1932)	*La balanza. Los trabajos perdidos* (poesía). *El miedo* (poesía)
				"Independientes"	Aurelio Arturo (1909-1974)	*Mirada al sur. Nodriza* (poesías)
					Guillermo Payán Archer (1921)	*La bahía iluminada. Los cuerpos amados* (poesías)
					Jorge Robledo Ortíz (1917)	*Siquiera se murieron los abuelos* (poesía). *Carta de Navidad a Carolina Kennedy.*
	1958	Bogotá: creación del Seminario Andrés Bello			Fernando Arbeláez (1924)	*El humo y la pregunta. Canto llano* (poesía)
					Carlos B. Castro Saavedra (1924)	*Dios* (soneto). *José Antonio Galán* (canto). *Plegaria del hombre* (poema)
				"Mito"	Jorge Gaitán Durán (1924-1962)	*Presencia del hombre. Asombro. Amantes. Si mañana despierto*
					Eduardo Cote Lamus (1928-1964)	*Preparación para la muerte. Salvación del recuerdo. Estoraques* (poesías)
				"Nadaísmo"	Gonzalo Arango (1933)	*Los Nadaístas* (poesías)
					Jaime Jaramillo Escobar "X-504" (1933)	*Aviso a los moribundos* (poesía)
				"Ultimos poetas"	Mario Rivero (1935)	*El padre. Palabras de un amigo que se llama Dios* (poesías)
					Jaime García Maffla (1944)	*Morir lleva un nombre corriente*
					Juan Gustavo Cobo Borda (1948)	*Consejos para sobrevivir*

Cronología S	Cronología A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XX			E. Contemporáneo	(En Colombia)	Isabel Lleras de Ospina (1911-1965)	*Romancero de Santa Fe. Amor*
	1977	Primer milenio de la lengua española		Poetisas	Carmelina Soto	*El pescador absoluto*
					Meira Delmar (verdadero nombre: Olga Champs) (1922)	*Verde mar. Huésped sin sombra*
					Blanca Isaza de Jaramillo	*La antigua canción*
	1978	Bogotá: Conferencia sobre Políticas Culturales en América Latina y el Caribe (Unesco)			Dora Castellanos (1928)	*Arbol nuevo. Anclado en mis sentidos*
					Olga Elena Mattei (1933)	*Sílabas de arena*
					María Mercedes Carranza (1945)	*Los muros de la patria mía*
				Narrativa	Efe Gómez (1867-1938)	*Mi gente* (novela)
					Clímaco Soto Borda (1870-1919)	*Diana Cazadora* (novela)
					Bernardo Arias Trujillo (1903-1938)	*Risaralda* (novela)
					Guillermo Edmundo Chávez (1903)	*Chambú* (novela)
					Eduardo Zalamea Borda (1907-1963)	*Cuatro años a bordo de mí mismo* (novela)
					Eduardo Caballero Calderón (1910)	*Tipacoque. El Cristo de espaldas. Siervo sin tierra. El buen salvaje* (novelas)
				Novelistas	José A. Osorio Lizarazo (1900-1964)	*El camino en la sombra* (novela)
					Jaime Sanín Echeverri (1922)	*Una mujer de cuatro en conducta* (novela)
					Manuel Zapata Olivella (1920)	*Tierra mojada. Detrás del rostro* (novela). *Corral de negros* (novela)
					Héctor Rojas Erazo (1921)	*Respirando el verano. En noviembre llega el arzobispo* (novela)
					Manuel Mejía Vallejo (1923	*El día señalado* (novela)
					Alvaro Cepeda Zamudio (1926-1972)	*La casa grande* (novela)
					Gabriel García Márquez (1928)	*Cien años de soledad. El otoño del patriarca. Crónica de una muerte anunciada* (novela)
					Fernando Soto Aparicio (1933)	*La rebelión de las ratas* (novela)
					Gustavo Alvarez Gardeazábal (1946)	*Cóndores no entierran todos los días* (novela)

Cronología S.	Cronología A.	Acontecimientos históricos	Etapas del español	Movimientos literarios	Autores	Obras
XX			E. Contemporáneo	Narrativa — Cuentistas	Julio Posada (1881-1947)	*El machete* (cuento)
					Eduardo Arias S. (1897-1958)	*Los pijamas* (cuento)
					Ade. López Gómez (1901)	*Por los caminos de la tierra* (cuento)
					Octavio Amórtegui (1901)	*Fray Simplicio* (cuento)
					Tulio González (1906-1968)	*El último arriero* (cuento)
					Hernando Téllez (1908-1966)	*Sangre en los jazmines* (cuento)
					Alejandro Alvarez (1910)	*La gallera* (cuento)
				Teatro	Antonio Cardona J. (1914-1965) Jesús Zárate M. (1915-1967)	*Arrayanales* (cuento) *Yo quiero ser bandido* (cuento)
					Néstor Madrid Malo (1918)	*Marcelo y el fantasma* (cuento)
					Benhur Sánchez S. (1946)	*Los recuerdos sagrados* (cuento)
					Antonio Alvarez Lleras (1882-1956)	*El Virrey Solís*
					Luis Enrique Osorio (1895-1966)	*El toque de queda* (comedia)
					Oswaldo Díaz (1910-1967)	*La Gaitana. Galán. Diana Valdés* (comedia)
					Gustavo Andrade Rivera (1921-1947)	*Remington 22* (comedia)
	1980	Lima: VIII Congreso de Academias de la Lengua			Enrique Buenaventura (1925)	*El Búho*
				Ensayo y crítica	Baldomero Sanín Cano (1861-1957)	*Letras colombianas. El humanismo y el progreso del hombre*
					Luis López de Meza (1884-1967)	*De cómo se ha formado la nación colombiana*
					Fernando González (1895-1964)	*Mi Simón Bolívar*
					Germán Arciniegas (1901)	*América tierra firme. El revés de la historia.*
					Pedro Gómez Valderrama (1923)	*Nosotros y la libertad. La universidad*

BIBLIOGRAFIA

DIDACTICA GENERAL (obras de carácter general)

AEBLI, Hans, *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1958 (trad.).

AGUAYO, Alfredo M., *Psicología y dirección del aprendizaje*, La Habana, Cultural S. A., 1957.

ALVES de MATTOS, Luiz, *Compendio de didáctica general*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1963 (trad).

BENT y KRONEBERG, *Fundamentos de la educación secundaria*, México, Ed. UTEHA.

BOSSING, N., *La pedagogía en la segunda enseñanza*, México, Ed. Pax, 1965.

CASSANI, J. E., *Didáctica general de la enseñanza media*, Buenos Aires, Ed. Ateneo, 1965.

CIRIGLIANO, G. F., y VILLAVERDE, A., *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires, Ed. Humanitas, 1967.

COMENIO, Juan Amós, *Didáctica magna*, México, Ed. Porrúa, S. A., 1976.

DICK, Walter y CAREY, Lou, *Diseño sistemático de la instrucción*, Bogotá, Voluntad Ed., 1979 (trad).

GAGNE, Robert, M., *Principios básicos de aprendizaje para la instrucción*, México, Ed. Diana, 1977 (trad).

GARCIA HOZ, Víctor, *Principios de pedagogía sistemática*, Madrid, Ed. Rialp, S. A., 1960.

GOMEZ CATALAN, L., *Didáctica general* (apuntes de clase), Universidad de Chile, Santiago de Chile, 1965.

GONZALEZ, Diego, *Didáctica o dirección del aprendizaje*, La Habana, 6a. ed., 1959.

GUILLEN DE REZZANO, C., *Didáctica general*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1965.

HERNANDEZ RUIZ, S., *Metodología general de la enseñanza*, México, Ed. Uteha, 1949.

HOLDING, D. H., *Fundamentos de didáctica*, Madrid, Ed. Morata, 1967.

IBARRA PEREZ, O., *Didáctica moderna. El aprendizaje y la enseñanza*, México, Ed. Aguilar, 1965.

LAFOURCADE, Pedro D., *Evaluación de los aprendizajes*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz S. A., 1969.

LEMUS, Luis Arturo, *Pedagogía. Temas fundamentales*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1969.

McKEAN, R. C., *Principios y métodos de la educación secundaria*, Buenos Aires, Ed. Troquel S. A., 1965 (trad.).

NERICI, Imídeo G., *Hacia una didáctica general dinámica*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz S. A., 1973 (trad.).

NASSIF, Ricardo, *Pedagogía de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz S. A., 1972.

RISK, Thomas M., *Teoría y práctica de la enseñanza en las escuelas secundarias*, México, Ed. Uteha, 1964.

SCHMIEDER, A., *Didáctica general*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1963.

STOCKER, Karl, *Principios de didáctica moderna*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz S. A., 1964 (trad.).

TITONE, Renzo, *Metodología didáctica*, Madrid, Ed. Rialp, 1966 (trad.).

TOMASCHEWSKY, K., *Didáctica general*, México, Ed. Grijalbo S. A., 1960 (trad.).

DIDACTICA ESPECIAL (del español)

ABREU GOMEZ, Ermilo, *Didáctica de la lengua y literatura españolas*, México, Ed. Oasis, 1969.

ESQUER TORRES, Ramón, *Didáctica de la lengua española*, Madrid, Ediciones Alcalá, 5a. Ed., 1978.

FLOREZ, Luis, *Concepto y enseñanza del castellano*, Bogotá, Ed. Pío X, 1960.

FLOREZ, Luis, "Enseñanza del idioma y de la gramática en Colombia" en *Apuntes de Español*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1977.

FRANCO, RAMON, "Didáctica del español y de la ortografía" en *Guía de la educación media*, Medellín, Ed. Bedout, 1968.

LARREA, Julio y MARTINEZ, Elba, *Didáctica de la lengua y literatura españolas*, México, Ed. Uteha, 1967.

MAILLO, Adolfo y colaboradores, *Didáctica de la lengua en la E. G. B.*, Madrid, Ed. Magisterio Español, 1971.

MAILLO, Adolfo, "Lengua nacional" en *Enciclopedia de didáctica aplicada*, Barcelona, Ed. Labor, S. A., 1974.

MARTI ALPERA, Félix, *Metodología del lenguaje*, Buenos Aires, Ed. Losada, 1960.

MARTINET, Jeanne, *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*, Madrid, Ed. Gredos, 1969 (trad.).

PELLICER RIVED, Félix, *Didáctica de la lengua española*, Madrid, Ed. Magisterio Español S. A., 1969.

SECO REYMUNDO, Manuel, *Metodología de la lengua y literatura españolas en el bachillerato*.

ASPECTOS PARTICULARES

Fonética y fonología

ALARCOS LLORACH, Emilio, *Fonología española*, Madrid, Ed. Gredos, 1969.

FLOREZ, Luis, *Lecciones de pronunciación*, Bogotá, 3a. ed., 1971.

GILI GAYA, Samuel, *Elementos de fonética general*, Madrid, Ed. Gredos, 1962.

HARRIS W., James, *Fonología generativa del español*, Barcelona, Ed. Planeta, 1975.

NAVARRO T., Tomás, *Manual de pronunciación española*, Madrid, C. S. I. C., 14a. Ed., 1968.

MALMBERG, Bertil, *Estudios de fonética hispánica*, Madrid, 1965.

QUILIS, A., y FERNANDEZ, J. A., *Curso de fonética y fonología españolas*, C.S.I.C, Madrid, 1966.

Lectura

ADLER, Mortimer, *Cómo leer un libro*, Buenos Aires, Ed. Claridad, 1967 (trad.).

BELLENGUER, Lionel, *Los métodos de lectura*, Barcelona, Ed. Oixos-tau S. A., 1979 (trad.).

BLAY F., Antonio, *Lectura rápida*, Barcelona, Ibérica, 1970.

BOUQUET, Georges, *La lecture*, París, A. Colin, 1966.

CANAC, Henri, *La lecture Eléments de pédagogie*, París, Didier, 1965.

CONQUET, André, *Lisez Mieux et plus vite*, París, Col. Le Centurion.

DOWNING, John, y THACKRAY, D. V., *Madurez para la lectura*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz S. A., 1968.

FRY, Edward, *Técnica de la lectura veloz. Manual para el docente*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1970.

GARELLI, Juan Carlos, *Métodos de lectura veloz*, Buenos Aires, Troquel, S. A., 4a. Ed. 1968.

GRAY, William, *La enseñanza de la lectura y de la escritura*, París, Unesco, 1957.

MIRA y LOPEZ, Emilio, *Cómo estudiar y cómo aprender*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, S. A., 1960.

PACHON, Luis E., *Cómo leer un libro*, Bogotá, Ed. Andes, 1975.

ROWNTREE, Derek, *Aprende a estudiar*, Barcelona, Ed. Herder, 1978 (trad.).

SAENZ, Antonia, *La lectura, arte del lenguaje universal*, San Juan, Univ. de Puerto Rico, 1961.

TOUYAROT, Charles, *Lecture et conquête de la langue*, París, Bibliothèque Pédagogique, 1974.

Composición y ortografía

ALONSO, Martín, *Dos cursos de redacción y ortografía*, Madrid, Ed. Aguilar, 1967.

CASTAGNINO, Raúl, *Observaciones metodológicas sobre la enseñanza de la composición*, Buenos Aires, Ed. Nova, 1955.

COMBETTA, Oscar Carlos, *Ortografía. Aprendizaje por medios audiovisuales y su evaluación por pruebas objetivas*, Buenos Aires, Ed. Losada, 2a. Ed., 1969.

FORGIONE, José D., *Ortografía intuitiva*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz S. A.

GARCIA PEREZ, Jorge, *Cómo elaborar trabajos escritos*, Medellín, Univ. de Antioquia, 1979.

MAZO, Darío, *La ortografía de hoy*, Medellín, Ed. Bedout, 1978.

MANKELIUNAS, Mateo, *Metodología del trabajo científico*, Bogotá, Univ. Nacional, 1968.

PEREIRA, J., *Enseñanza de la redacción y composición*, Buenos Aires, 1946.

RAY, Víctor, *El arte de redactar*, Buenos Aires, Ed. Perseo.

SCHOEKEL, Alonso, *La formación del estilo*, Santander, Ed. Sal Terrae, 1950.

VIVALDI MARTIN, Gonzalo, *Curso de redacción. Del pensamiento a la palabra, teoría y práctica de la composición y del estilo*, Madrid, Ed. Paraninfo, 1980.

Lingüística y gramática

ALARCOS LLORACH, Emilio, *Gramática estructural* (según la escuela de Copenhague y con especial atención a la lengua española), Madrid, Ed. Gredos, 1977.

BENVENISTE, Emile, *Problemas de lingüística general*, México, Siglo XXI Ed., 1976.

BELLO, Andrés, y CUERVO, R. J., *Gramática de la lengua castellana*, Buenos Aires, Ed. Anaconda, 1945.

CRIADO DEL VAL, M., *Fisonomía del idioma español*, Madrid, Aguilar, 1962.

CRIADO DEL VAL, M., *Gramática española*, Madrid, Ed. Saeta, 1965.

GILI GAYA, Samuel, *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Bibliograf S. A., 13a. Ed., 1980.

LENZ, Rodolfo, *La oración y sus partes*, Madrid, 1935.

LLORENTE MALDONADO, A., *Teoría de la lengua e historia de la lingüística*, Madrid, Ed. Alcalá, 1967.

MANACORDA de R., Mabel, *La gramática estructural en la escuela secundaria*, Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1977.

POLO F., Nicolás, *Elementos de lingüística generativa*, Bogotá, USTA, 1980.

POLO F., Nicolás, *Estructuras semántico-sintácticas del español*, Bogotá, USTA, 1981.

ROCA-PONS, José, *Introducción a la gramática*, Barcelona, Ed. Teide, 4a. Ed., 1976.

ROCA-PONS, José, *El lenguaje*, Barcelona, Ed. Teide, 2a. Ed., 1975.

Semántica y etimología

COROMINAS, Joan, *Breve diccionario etimológico de la lengua*, Madrid, Ed. Gredos,

GAITAN ORJUELA, Efraín, *Biografía de las palabras*, Medellín, Ed. Bedout.

GUIRAUD, Pierre, *La semántica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1960 (trad.).

KANY, Charles, *Semántica hispanoamericana*, Madrid, Ed. Aguilar, 1962.

LEZAMA, Yosu de, *Introducción a las lenguas clásicas*, Bogotá, USTA, 1978.

MATEOS M., Agustín, *Etimologías greco-latinas del español*, México, Ed. Esfinge S. A., 1976.

RESTREPO, Félix, S. J., *Diseño de semántica general. El alma de las palabras*, Cali, Ed. Norma, 1964.

ULLMAN, Stephen, *Semántica*, Madrid, Ed. Aguilar, 1967 (trad.).

Historia de la lengua

GILI GAYA, Samuel, *Nociones de gramática histórica española*, Barcelona, Bibliograf S. A., 6a. Ed., 1974.

LAPESA, Rafael, *Historia de la lengua española*, Madrid, Escelicer, 1950.

LEZAMA, Yosu de, *Historia de la lengua española*, Bogotá, USTA, 1979.

MENENDEZ PIDAL, Ramón, *Manual de gramática histórica española*, Madrid, Espasa-Calpe S. A., 15a. Ed., 1977.

Literatura

Colombiana:

NUÑEZ SEGURA, José, *Historia de la literatura colombiana*, Medellín, Ed. Bedout, 14a. Ed., 1976.

RAMOS, Oscar Gerardo, *De Manuela a Macondo*, Bogotá, Biblioteca Colombiana de Cultura, 1972.

VERGARA Y VERGARA, José María, *Historia de la literatura de la Nueva Granada*, Bogotá, Ed. ABC, 1958.

Hispanoamericana:

ANDERSON IMBERT, Enrique, *Literatura hispanoamericana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1954.

BEJARANO DIAZ, Horacio, *Autores hispanoamericanos*, Bogotá, Ed. Voluntad, 1969.

DIAZ PLAJA, Guillermo, *Hispanoamérica en su literatura*, Salvat.

SANCHEZ, Luis Alberto, *Historia de la literatura hispanoamericana*, Madrid, Ed. Gredos.

Española:

GILI GAYA, Samuel, *Resumen de la literatura española.*

PEREZ de GUZMAN, Fernán, *Generaciones y semblanzas*, Madrid, Espasa-Calpe, 1954.

VALBUENA PRAT, Angel, *Historia de la literatura española.*

EDICIONES
usta

Agropecuarias

Biología aplicada
Instalaciones agropecuarias
Maquinaria agrícola
Nutrición animal
Pastos y forrajes
Producción avícola y porcícola
Riegos y drenajes
Sanidad animal
Sanidad vegetal
Suelos y fertilizantes
Zootecnia general

Derecho

Bolívar ante el derecho Vol. 1
Bolívar ante el derecho Vol. 2
Comentarios de derecho penal general 1
Curso de títulos-valores
Delimitación de fronteras terrestres y marítimas entre Colombia y Venezuela
Derecho ambiental colombiano 1
Derecho ambiental colombiano 2
Derecho cooperativo y asociativo
Derecho humanitario internacional de los conflictos armados
Introducción al estudio de la constitución de Colombia
La protección del hombre en el derecho de los conflictos armados
Legislación ambiental colombiana
Legislación laboral

Economía y administración

La administración en las empresas de la economía solidaria
Administración II. Organización
Contabilidad aplicada a los recursos naturales renovables
Contabilidad para empresas de economía solidaria I.
Contabilidad para empresas de economía solidaria II.
Economía
Formulación y evaluación de proyectos de inversión
Fundamentos de administración
Manual de gerencia financiera. Análisis, diagnóstico y pronóstico
Manual para constitución de formas asociativas
Matemáticas básicas
Matemáticas financieras
I Simposio Nacional de Recursos Humanos y Desarrollo
Ponencias
Promoción de la comunidad y formas asociativas
Sistemas contables

Filosofía

Antropología perspectiva latinoamericana
Ciencia y conocimiento
Código de ética profesional para ingeniería y arquitectura
I Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Ponencias
I Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Actas
II Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Ponencias
III Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Ponencias
III Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Actas y seminarios
IV Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana
De Hegel a Marcuse. (Biblioteca Colombiana de Filosofía)
Didáctica de la filosofía
Educación y liberación en América Latina
Epistemología
Escritos filosóficos (Biblioteca Colombiana de Filosofía)
Escritos sobre fenomenología (Biblioteca Colombiana de Filosofía)
Etica latinoamericana
Filosofía analítica y lenguaje cotidiano (Biblioteca Colombiana de Filosofía)
Filosofía contemporánea. Esbozos y textos
Filosofía de la liberación
Filosofía de la religión
Filosofía ética latinoamericana IV
Filosofía ética latinoamericana V
Filosofía grecorromana
Filosofía medieval y del Renacimiento
Filosofía moderna
Introducción a la filosofía. Perspectiva latinoamericana
Introducción al filosofar
La filosofía del medioevo (Biblioteca Colombiana de Filosofía)
La filosofía en Colombia (Biblioteca Colombiana de Filosofía)
Lógica
Metafísica desde Latinoamérica
Siete ensayos de antropología filosófica
Sistemas sociopolíticos
Sobre filosofía española y latinoamericana (Biblioteca Colombiana de Filosofía)

Historia y geografía

Geografía de América
Geografía del Antiguo Continente y Oceanía
Historia antigua
Historia de América I. Descubrimiento, conquista y colonia
Historia de América II
Historia de Colombia I
Historia de la Edad Media
Historia de la Edad Moderna
Prehistoria de América y Colombia
Prehistoria general

Ingeniería y construcción

Administración y programación de obra
Construcción I. (Obra negra)
Construcción II (Acabados)
V Semana de Ingeniería. Ponencias
Dibujo e interpretación de planos
Guía de ecuaciones diferenciales
Instalaciones hidráulicas
Matemáticas para construcción
Materiales para construcción
Materiales regionales para construcción
Planeamiento de vivienda
Problemas resueltos de estática

Suelos
Topografía aplicada

Lingüística y literatura

Antología de textos de literatura medieval
Apuntes de lingüística aborigen
Didáctica de la lengua española
Elementos de lingüística generativa
Estructuras semántico-sintácticas en español
Fonética y fonología
Historia de la lengua española
Interpretación de la obra de arte
Introducción a las lenguas clásicas
Introducción a la semiología
La literatura española hasta el siglo de oro
Literatura antigua
Literatura latinoamericana I
Literatura latinoamericana II
Literatura medieval
Semántica general
Teoría literaria

Metodología

Claves para estudiar, redactar y presentar informes científicos
Elementos para la investigación en la Facultad de Psicología
Guía de investigación
Investigación e interdisciplinariedad
Manual de investigaciones. Procesos y diseños
Metodología de la investigación científica. Problemas del método en las ciencias sociales

Pensamiento tomista

El derecho, Tomás de Aquino y Latinoamérica
El fin último del hombre. La felicidad
El gobierno de los príncipes
La justicia en el mundo actual
Textos económicos en Tomás de Aquino
Tomás de Aquino. Circunstancia y biografía
Tratado de la justicia
Tratado de la ley
Tratado de los actos humanos (Biblioteca Colombiana de Filosofía)
USTA 400 años. Historia de la Universidad Santo Tomás

Pedagogía

Administración de la educación
Aprestamiento 1
Aprestamiento 2
Cómo hacer libros para niños
Derecho de familia y del niño
Desarrollo del niño en edad escolar
Didáctica de la ciencia integrada
Dinámica de grupos
El adulto iletrado y la educación en Colombia
El diseño educativo
El proceso de enseñanza y aprendizaje
El niño. Hacia un enfoque integrador
Escuela y comunidad
Estimulación temprana
Estrategias para la enseñanza de las ciencias naturales
Fundamentos teóricos de la educación preescolar
Introducción a los medios de comunicación
La institución preescolar
La música y el niño
Lectura y escritura
Opciones pedagógicas para nuestro medio
Organización y administración de centros preescolares
Orientación familiar
Plan curricular
Psicoprofilaxis familiar
Problemática social del niño colombiano
Socialización y educación
Tendencias actuales de la educación
Teoría y práctica del diseño curricular

Psicología

Altruismo. Bases biológicas, psicológicas y sociales
Bosquejos para el desarrollo de una psicología en Colombia
Desarrollo del niño menor de siete años

Familia, terapia y sociedad
Historia de la psicología infantil
Introducción a la epistemología de la psicología
Psicofarmacología para psicólogos
Psicología evolutiva I
Psicología general
Psicología y problemas del desarrollo
Reflexiones en torno a la psicopatología
Reflexiones en torno a la psicoterapia

Recursos naturales renovables

Administración de ecosistemas
Bioestadística
Cinco especies de tiburones
Ecobiología I
Ecobiología II
Ecología
Evaluación de recursos naturales renovables I
Evaluación de recursos naturales renovables II
Fundamentos de cartografía en los recursos naturales
Fundamentos de silvicultura
Iniciación al dibujo artístico de la naturaleza
Introducción al manejo de cuencas hidrográficas
Presente y futuro de los recursos naturales renovables

Sociología

Campo y ciudad I. (Comunidades campesinas)
Campo y ciudad II (Comunidades urbanas)
Desarrollo y colonización. El caso colombiano
Estratificación social en Bogotá, D.E.
Familia y comunidad
Sociología de la religión
Sociología de la familia
Sociología sistemática
Temas sociológicos

Teología

Antecedentes históricos de lo religioso en Latinoamérica. (Cuadernos de formación cristiana No. 1)
Cristo: una aproximación latinoamericana (Cuadernos de formación cristiana No. 2)
La Iglesia y los desafíos de la historia. (Cuadernos de formación cristiana No. 3)
El compromiso cristiano hoy en América Latina (Cuadernos de formación cristiana No. 4)
Ciencia y fe (Cuadernos de formación cristiana No. 5)
Problemática actual sobre Dios (Cuadernos de formación cristiana No. 6).
El misterio salvífico de Dios Trinidad
Evangelios sinópticos (Planteamientos críticos. Mensaje central).
Historia de la Iglesia en América Latina
Historiografía bíblica e historia de Israel
Introducción a la Sagrada Escritura
Jesús, el hijo de Dios
Libros históricos del Antiguo Testamento
Pastoral catequética
Pentateuco
Teología de la historia
Teología de la liberación

Publicaciones periódicas

Cuadernos de filosofía latinoamericana
Cuadernos de sociología
Módulos (Boletín mensual de la Facultad de Derecho)
Ingenoticias (Boletín mensual de la Facultad de Ingeniería)
Revista Análisis
Revista Económica CIFE
Revista Iusta
Revista Cultura jurídica
Boletín USTA
Boletín CED

La impresión de esta obra
se terminó en el mes de septiembre
de 1990 en los talleres gráficos
de la UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
Cra. 9a. No. 51-23
Bogotá — Colombia



Oriundo de Pereira (Risaralda), especializado en Francia, Italia y Bélgica, trabaja en el campo de la educación desde 1963. Ex-funcionario de la UNESCO en París y en Africa, experto en pedagogía, programas, métodos y técnicas de enseñanza, colabora con la Universidad Santo Tomás, desde 1979, en la Facultad de Filosofía y en el Centro de Enseñanza Desescolarizada. Es actualmente profesor de Didáctica del Español y de la Filosofía, Historia de la Lengua, Lingüística Aborigen y Lenguas Clásicas. Es igualmente profesor de Didáctica del Español y Microenseñanza en la Universidad Pedagógica Nacional.



UNIVERSIDAD SANTO TOMAS

CENTRO DE ENSEÑANZA DESESCOLARIZADA